

**INSTITUTO
FEDERAL**
São Paulo

LETRA MAGNA

V.19 N. 33 (2023) PRÁXIS ANTICOLONIAL

 [HTTPS://DOI.ORG/10.29327/2206789.19.33](https://doi.org/10.29327/2206789.19.33)



Editorial

Anja Rožen®, que é uma estudante adolescente de treze anos de Ravne na Koroškem, Eslovênia, tem uma visão bastante peculiar do que é a paz. Deu vida a essa visão através de sua arte, conquistando o 2021-22 [Lions International Peace Poster Contest Grand Prize Winner](#). Para ela, “o desenho representa o planeta que nos conecta e nos une. Os humanos tecem juntos. Se um desiste, outros caem. Estamos todos ligados ao nosso planeta e uns aos outros, mas infelizmente, muitas vezes, não nos damos conta disso. Estamos tecidos um no outro. Ao meu lado, estão os que estão tecendo minha própria história e eu vou tecendo a deles”.

O desenho em tela foi usado para compor a capa do número trinta e três da **Revista Letra Magna** por entendermos que a arte e o argumento de [Anja Rožen](#) alinham-se ao incentivo para pensarmos em uma práxis anticolonial, cujo objetivo extrapola a identificação das violências e a continuidade da operação colonial. A meta deve ser a reversão do sofrimento que tem sido sistematicamente imposto à maior parcela da população ao longo dos séculos. Isso só é possível pela percepção do ser, pela valorização dos diferentes saberes e pela oposição ao poder dominante, que insiste em perpetuar a *pensée unique* norte-centrada.

Portanto, esperamos que os textos deste número nos ajudem a pensar em uma práxis que, no sentido freireano e marxista do termo, nos convida não apenas à reflexão, mas também à transformação do entorno que nos tece. Trata-se de uma práxis que deve ser ao mesmo tempo anticolonial, pois se presta ao desenho de estratégias que visem à reversão da dinâmica capitalista, colonialista e patriarcal.

Por conseguinte, nosso desejo, enquanto editores, é que a pleora de textos que entregamos aos nossos leitores os ajude a continuar persistindo, existindo e resistindo ou, como disse a jovem Anja Rožen, que possamos seguir tecendo e sendo tecidos juntos, pois “se um desiste, outros caem”.

Hi'ãite Pemoñe'ē Vy'Apópe!

Rubens Lacerda de Sá

Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres: Uma Abordagem Decolonial

Learning or the Book of Pleasures: A Decolonial Approach

Diego Santos Bonaldi

Graduação em Letras, Universidade de Caxias do Sul

Bolsista Prosuc/Capes, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, Brasil

 dsbonaldi@ucs.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9966-6344>

Cristina Löff Knapp

Doutorado em Literatura Comparada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Docente, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, Brasil

 clknapp@ucs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1593-8734>

Júlia Blenda Pombeiro Bonella

(c) Graduação em Medicina, Universidade de Caxias do Sul

 jbpbonella@ucs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5336-6124>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-1>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar a representação de gênero na personagem Loreley, da obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), de Clarice Lispector, tendo em vista que a construção de gênero trata-se de um ato performático apoiado em sanções sociais impostas pelo patriarcado e pela modernidade colonial. O romance em questão, de cunho existencialista, narra a construção da relação amorosa de Loreley, uma professora de ensino primário, e Ulisses, docente universitário do curso de filosofia. Ao longo da obra, o gênero é construído por atos performáticos, reproduzindo a noção de gênero imposta pela modernidade colonial. Os conceitos discutidos em nossa pesquisa tem como aporte teórico os textos “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”, de Judith Butler, e “Rumo a um feminismo decolonial”, de María Lugones — ambos presentes na obra *Pensamento feminista: conceitos fundamentais* (2019), organizada por Heloisa Buarque de Hollanda.

Palavras-chave: aprendizagem, gênero, atos performáticos, feminismo decolonial

Abstract

This article aims to investigate the gender representation gender in Loreley, from *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), by Clarice Lispector, as a performative act, supported for social sanctions imposed by patriarchy and colonial modernity. With an existentialist nature, the novel narrates the construction of the romance between Loreley, a primary school teacher, and Ulisses, a university professor of philosophy. Throughout the narrative development, the gender is constructed by performing acts, reproducing the notion of gender imposed by colonial modernity. The concepts discussed in our research have as theoretical support the texts “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista”, by Judith Butler, and “Rumo a um feminismo decolonial”, by María Lugones — both presented in *Pensamento feminista: conceitos fundamentais* (2019), organized by Heloisa Buarque de Hollanda.

Keywords: learning, gender, performative acts, decolonial feminism

Recebido em 10/12/2022

Aceito em 10/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, lançada em 1969, trata-se de uma obra extremamente experimental de Clarice Lispector. A narrativa, que começa com uma vírgula e finaliza com dois pontos, tem como tópico central a formação necessária para que se possa desfrutar do verdadeiro amor e dos prazeres do sexo. Fazendo uma intertextualidade com “A Odisseia”, de Homero — poema épico sobre o regresso de Ulisses (Odiseus, para os romanos) de Troia a Ítaca —, Clarice inverte os papéis desempenhados pelas personagens principais, Loreley e Ulisses, de modo que a protagonista assume a condição de aprendiz para alcançar o amor do rapaz, o objeto de desejo e sedução. O enredo, por sua vez, é construído a partir de pouquíssimas ações,

centrando-se nas epifanias de Lóri, a descoberta dos prazeres da vida, e em questões filosóficas e existencialistas a respeito da natureza humana, de Deus, de vida e morte e do papel da mulher na sociedade da época.

A ginocrítica possui grande relevância para os estudos literários contemporâneos, sendo uma das linhas de pesquisa de maior ascensão, de modo a se atualizar constantemente, permitindo a reavaliação dos papéis de gênero em obras de diferentes períodos literários. Portanto, baseados em duas perspectivas sobre a noção de gênero — (1) a construção de gênero trata-se de um ato performático, e (2) essa construção é uma imposição colonial —, este artigo tem como objetivo investigar a representação de gênero na personagem Loreley, da obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1982), de Clarice Lispector.

Após atenta revisão bibliográfica, fragmentamos a discussão em três seções. Inicialmente, propomos a introdução de conceitos que constituem a base da crítica literária feminista. Em seguida, discutimos o texto “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista” (2019), de Judith Butler, a fim de identificar na obra de Clarice as formas como a personagem Loreley performatiza o gênero por meio de rituais imagéticos. Por fim, revisamos a perspectiva de María Lugones, em “Rumo a um feminismo decolonial” (2019), para identificar como se manifesta a lógica colonial presente na performatização da protagonista.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta relevância ao lançar novos olhares para a relação entre Lóri e Ulisses, construída a partir de questões filosóficas e um enredo pautado no psicológico. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, apesar de lançado em 1969, ainda permite novas formas de análise, alinhadas a temas caros à crítica literária contemporânea, tal como a construção e representação de gênero, os atos performáticos e o gênero como uma imposição colonial.

A Crítica Literária Feminista

Dentro dos campos de atuação da crítica literária contemporânea, a ginocrítica se destaca por analisar a mulher enquanto escritora e leitora, tal como seus processos de produção de significado, levando em consideração aspectos como estilo, temática, história, evolução literária, entre outros (Showalter, 1994). Portanto, alinhado a essas tendências, para investigar a representação de gênero na personagem Loreley, da obra

Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres (1982), de Clarice Lispector, faz-se necessária a introdução de conceitos basilares da crítica literária feminista.

Em artigo intitulado “Mulher e escritura: produção letrada e emancipação feminina” (2011), Constância Lima Duarte traça um panorama da relevância do feminismo na escrita feminina brasileira, apresentando quatro momentos de grande influência correspondentes às décadas de 1830, 1870, 1920 e 1970. Revisitá-los-emos. Antes disso, contudo, cabe destacar que a autora (2011, p. 76-77) compreende o feminismo de forma mais ampla, como “toda ação realizada por uma ou mais mulheres, que tenha como objetivo a ampliação dos direitos civis e políticos ou a equiparação de seus direitos com os do homem”.

Discutindo as quatro ondas de alinhamento entre a produção feminina brasileira e o movimento feminista, Duarte (2011, p. 77-78) assinala que o primeiro grande momento surge em meados da década de 1830, levantando a bandeira do direito à educação para as mulheres, tendo como destaque Nísia Floresta Brasileira Augusta e sua obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), em que a autora afirma que o preconceito para com as mulheres trata-se de uma herança cultural portuguesa.

A segunda fase corresponde à década de 1870, de caráter mais jornalístico, que se distingue pelo surgimento de periódicos voltados às mulheres, abordando temas como o direito ao estudo, ao trabalho e ao voto (Duarte, 2011, p. 78-80). O terceiro momento, em meados dos anos 1920, segue defendendo as mesmas causas dos seus antecessores, porém de forma mais organizada, com a fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e do Partido Republicano Feminino. Para além, as conquistas das reivindicações das mulheres começavam a se fazer presentes com o acesso das mulheres à vida pública, com missões designadas pelo governo, conquista de prêmios literários, além de uma ampliação nas discussões sobre a sexualidade feminina e a mulher como sujeito da história, da imprensa e da produção artística (Duarte, 2011, p. 80-83).

Por fim, a quarta onda, de 1970, tem como bandeiras o direito à sexualidade, ao prazer e ao aborto, contudo Duarte (2011, p. 83) assinala que o maior foco foi o posicionamento contra a Ditadura Civil Militar, uma vez que a conjunta histórica exigia necessariamente como prioridade a luta pela redemocratização e contra a censura. Por outro lado, as nações centrais do Ocidente buscavam políticas sociais de respeito às diferenças e igualdade de direitos, fundamentadas no reconhecimento de equivalência

entre os sexos. Esse período do feminismo ancora a revolução sexual ao romper com a tradição de códigos relacionados à sexualidade feminina e ao expor o paradigma feminino de uma sociedade marcadamente patriarcalista.

Se Duarte apresenta uma perspectiva mais aberta para o conceito de feminismo, Bell Hooks, em sua obra *Teoria feminista* (2019), defende que a luta do movimento, quando centrada apenas na mulher, acaba por separá-lo da maioria das mulheres, sobretudo aquelas que sofrem outras formas de opressão. Assim, a autora afirma:

O feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma raça ou classe social de mulheres em particular. E não se trata de privilegiar a mulher em detrimento do homem. Ele pode transformar nossas vidas de um modo significativo. E o mais importante: o feminismo não é um estilo de vida, nem uma identidade pré-fabricada ou um papel a ser desempenhado em nossas vidas pessoais (Hooks, 2019, p. 59).

Sendo o feminismo um movimento que visa a transformação social em prol da igualdade, Hooks (2019, p. 58) enfatiza que as opressões de classe e raça possuem a mesma relevância que as sexistas, de modo que um feminismo que promova uma intersecção dessas lutas centraliza as experiências de todas as mulheres.

Por fim, cabe ainda destacarmos a distinção entre sexo e gênero. Como apresenta Butler (2003, p. 24) em *Problemas de gênero*, tal divisão é associada, com frequência, aos âmbitos da biologia e da cultura respectivamente. Enquanto o sexo está vinculado a uma dimensão biológica, o gênero trata-se de uma construção cultural independente do primeiro. Contudo, a teórica problematiza o binarismo do sexo ao propor diversos questionamentos, — desde os critérios utilizados para sua definição, sua história, ao seu local na crítica feminista —, levantando a hipótese de que o próprio sexo também seja culturalmente construído, de forma que talvez não exista distinção entre ele e o gênero. Portanto, para a autora:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediando o qual os próprios sexos são estabelecidos; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2003, p. 25).

Essa perspectiva de que não há distinção entre gênero e sexo, uma vez que ambos são construções culturais, aliada à teoria dos atos performáticos e às proposições de Lugones quanto a imposição colonial do gênero, nos possibilitará investigar como se dá a representação do gênero na personagem Loreley, na obra de Clarice Lispector.

A Teoria dos Atos Performáticos

Na introdução de seu ensaio “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista” (2019), Judith Butler discute a teoria fenomenológica dos “atos” a fim de sustentar que o agente social é compreendido a partir de atos que contém em si uma correspondência de significação social. Assim, ao citar Simone de Beauvoir — “não se nasce mulher, torna-se” —, a autora (2019, p. 213-214) conclui que um gênero, enquanto significação social, não é uma identidade estável, mas sim uma entidade construída conforme a repetição estilizada de determinados atos.

Diante disso, a personagem Loreley, da obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, pode ser analisada sob a perspectiva da performance do ato, uma vez que, ao arrumar-se, reproduz um ritual da representatividade de gênero. Esse processo de ritualização flagrante de ato performático fica evidente no excerto abaixo:

[...] olhou-se ao espelho e só era bonita pelo fato de ser uma mulher: seu corpo era fino e forte, um dos motivos imaginários que faziam com que Ulisses a quisesse; escolheu um vestido de fazenda pesada, apesar do calor, quase sem modelo, o modelo seria o seu próprio corpo mas enfeitar-se era um ritual que a tornava grave: a fazenda já não era um mero tecido, transformava-se em matéria de coisa e era esse estofado que com o seu corpo ela dava corpo — como podia um simples pano ganhar tanto movimento? seus cabelos de manhã lavados e secos ao sol do pequeno terraço estavam de seda castanha mais antiga — bonita? não, mulher:” (Lispector, 1982, p. 15).

Em seguida, Butler (2019, p. 217) articula às afirmações de Beauvoir as discussões sobre sexo/gênero, afirmando que “ser mulher é ter se tornado mulher, ter feito seu corpo se encaixar em uma ideia histórica do que é uma “mulher”, ter induzido o corpo a se tornar um signo cultural, é ter se colocado em obediência a uma possibilidade historicamente determinada”. Ou seja, a concepção social de gênero é formada por uma série de atos performáticos condicionados a atributos fisiológicos secundários ao sexo —

tornar-se mulher é ter colocado o corpo em sujeição à interpretação cultural de gênero —, como evidenciado a seguir:

Vestiu um vestido mais ou menos novo, pronta que queria estar para encontrar algum homem, mas a coragem não vinha. Então, sem entender o que fazia — só o entendeu depois — pintou demais os olhos e demais a boca até que seu rosto branco de pó parecia uma máscara: ela estava pondo sobre si mesma alguém outro: esse alguém era fantasticamente desinibido, era vaidoso, tinha orgulho de si mesmo. Esse alguém era exatamente o que ela não era (Lispector, 1982, p. 89-90).

Ademais, Butler (2019, p. 219) conclui que a performance de gênero tem por objetivo a manutenção punitivista de uma situação histórica que permite a contínua condição de opressão das mulheres: “ser mulher é, por definição, estar em uma situação de opressão”.

Ao condicionar a consumação da relação sexual de Loreley a um processo de preparação e aprendizagem até que ela esteja pronta tal qual o desejo de Ulisses, Lispector traz uma narrativa em que o desenvolvimento da protagonista se dá a partir da perspectiva crítica e cínica do personagem masculino. Assim, em diversas passagens ao longo da obra é possível perceber diálogos em que Ulisses subestima capacidades ou que atribui qualidades estereotipadas de Lóri exclusivamente em função do gênero, promovendo diversas insegurança e auto reflexões pessimistas por parte da protagonista, a exemplo de:

[...] pensei que poderia agir com você com o método de alguns artistas: concebendo e realizando ao mesmo tempo. É que de início pensei ter encontrado uma tela nua e branca, só faltando usar os pincéis. Depois é que descobri que se a tela era nua era também enegrecida por fumaça densa, vinda de algum fogo ruim, e que não seria fácil limpá-la. Não, conceber e realizar é o grande privilégio de alguns. Mas mesmo assim não tenho desistido. Não, continuou ele falando como se ela não estivesse ali, não é mesmo com bons sentimentos que se faz literatura: a vida também não (Lispector, 1982, p. 54-55).

Portanto, ao Butler denunciar um sistema de performance social baseado em gênero, e ao Clarice desenvolver uma narrativa que coloca a construção idealizada de Loreley por um personagem masculino em detrimento da identidade pessoal da protagonista, é possível concluir que os atos individuais e subjetivos da protagonista são estruturalmente predeterminados e socialmente compartilhados pela condição inata de ser mulher em um sistema patriarcal. Tal situação se evidencia no seguinte excerto:

Você é uma mulher muito antiga, Loreley. Não importa o fato de você se vestir e se pentear de acordo com a moda, você é antiga. E é raro encontrar uma mulher que não rompeu com a linhagem de mulheres através do tempo. Você é uma sacerdotisa, Loreley? perguntou sorrindo (Lispector, 1982, p. 108).

Na sequência, consoante aos apontamentos de Foucault, Butler (2019, p. 220-221) discorre que a reprodução sexual é mediada a partir de sanções sociais baseadas na heterossexualidade a serviço de interesses culturais reprodutivos atribuídos à formação de gênero. Nesse contexto, a “heterossexualidade compulsória” surge como produto da sedimentação histórica da sexualidade humana a partir da redefinição cultural punitivista do padrão de normalidade reprodutiva. Assim, ao determinar que a reprodução social de atos atribuídos de gênero surge como mecanismo de manutenção de convenções sociais hegemônicas, a autora inaugura a lógica da responsabilidade individual de repercussão sistêmica e perpétua do espectro binário de gênero. Dessa forma, no decorrer do texto, Butler (2019, p. 222) retoma o conceito de que a formação social da identidade de gênero é composta por atos individuais que condicionam sanções culturais pré-estabelecidas, com base em um sistema de punição ou recompensa. Sob essa ótica, Butler traz como referência a noção de Victor Turner sobre a necessidade de reprodução perpétua de determinados atos como meio de garantir a manutenção da construção binária de gênero: “ações sociais demandam uma performance repetitiva”.

Nesse contexto, ao construir a metáfora da teatralidade das performances sociais, o senso de realidade passa a ser condicionado por convenções sociais baseadas em arranjos de gênero (Butler, 2019, p. 223-224). Sendo assim, a identidade de gênero só é real a partir da performance de determinados atos que expressam a correta correspondência binária. Em contraponto, a teórica critica essa lógica de ficção regulatória ao expor que a realidade de gênero é um produto de performances culturalmente estabelecidas e não naturalmente adquiridas. Portanto, conclui que o corpo não é passivamente marcado por códigos culturais, mas sim forçado a performar atos conforme as expectativas sociais de gênero. Por fim, finaliza a seção ao declarar que gêneros formam interpretações sociais binárias de verdadeiro ou falso que colaboram com uma política de regulação e controle punitivista conforme a performance estabelecida, de modo que a mobilização social em retaliar quem foge ao essencialismo de gênero é trazida como uma denúncia da construção cultural da ficção social binária (Butler, 2019, p. 225-226).

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento narrativo dos encontros que constroem relação entre Loreley e Ulisses, é possível perceber que os personagens se articulam de forma mecânica e estereotipada conforme o que é compreendido como padrão de gênero. Sob essa ótica, o processo de aprendizagem da protagonista, que marca o enredo da obra, é condicionado às expectativas de Ulisses, em detrimento à subjetividade e identidade de Lóri. Ademais, em diferentes momentos da obra, a fuga à correta performance binária de gênero, tanto por parte de Lóri quanto Ulisses, é abordada de forma crítica ao promover mobilização à retaliação alheia.

Portanto, ao Butler sugerir a metáfora de teatralidade dos atos performáticos sob o viés da ficção regulatória, e ao Clarice condicionar a articulação e desenvolvimento das personagens a retaliações performáticas de gênero, é possível concluir que a própria construção do relacionamento entre Loreley e Ulisses, tal como a consumação final de sua relação, obedecem à lógica de interpretação binária de gênero.

Ele, o homem, se ocupava atizando o fogo. Ela nem se lembrava de fazer o mesmo: não era o seu papel, pois tinha o seu homem para isso. Não sendo donzela, que o homem então cumprisse a sua missão. O mais que fazia foi uma ou duas vezes instigá-lo. — Olha aquela acha, ela ainda não pegou... E ele, antes de ela acabar a frase, por si próprio já notara a acha apagada, homem seu que ele era, e já estava atizando-a com o ferro. Não a comando seu que era mulher de um homem e que perderia seu estado se lhe desse uma ordem. (Lispector, 1982, p. 114-115).

Por fim, Butler encerra o ensaio sumarizando o discorrido até então e sugerindo novas possibilidades de temas a serem debatidos. Assim, ao concluir que interesses políticos criam o fenômeno social dos gêneros, a autora (2019, p. 226) levanta a pauta da necessidade de reavaliação do processo formador da estrutura que sustenta a condição opressiva historicamente ocupada por mulheres. Ademais, ainda faz um levantamento crítico à genealogia da categoria “mulher”, baseada na pressuposição de diferenças sexuais sob a tradição da perspectiva universal masculina que promove a manutenção da restrição binária de gênero sob o contrato heterossexual (Butler, 2019, p. 227-228), de modo a sugerir a elaboração de uma nova genealogia que leve em consideração os atos performáticos e a pluralidade de gêneros culturalmente negligenciados. A teórica finaliza sugerindo que

Os gêneros não são passivamente inscritos nos corpos e nem são determinados pela natureza, pela língua, pelo simbólico ou pela esmagadora história do patriarcado. Gênero é aquilo que colocamos invariavelmente sob controle diária e incessantemente, com ansiedade e prazer. Mas se essa ação contínua é confundida

com um dado natural ou linguístico, o poder é colocado de lado, para que aconteça uma expansão do campo cultural, corporalmente, por meio de performances subversivas diversas (Butler, 2019, p. 229).

Dessa forma, ao assumir que os gêneros são impostos aos corpos de forma não passiva por meio da reprodução perpétua de atos performáticos que simulam uma naturalidade ficcional de identidade de gênero, podemos perceber que na obra de Lispector, em paralelo ao processo de aprendizagem que torna Loreley apta a consumir sua relação com Ulisses, existe uma resistência destrutiva da protagonista em atender a demanda masculina — “Lori tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo” (Lispector, 1982, p. 31) —, apesar desta acabar sendo efetivada no desfecho da narrativa.

Gênero: Uma Imposição Colonial

Em ensaio intitulado “Rumo a um feminismo decolonial” (2019), Lugones apresenta a perspectiva de que o gênero trata-se de uma imposição colonial centrada na lógica de dicotomias, hierarquias e categorizações, sendo essencial para o pensamento moderno e capitalista. Desta forma, um feminismo que defende a intersecção de raça, classe, sexualidade e gênero supera tais categorizações da modernidade capitalista, enquanto o feminismo universalista apenas as reforça. Outra forma de resistência apontada pela autora são as organizações sociais não-modernas, cujos valores e conhecimentos se opõem aos modernos.

Com o objetivo de compreender como pensar resistências à diferença colonial diárias e entrelaçadas na vida social, Lugones (2019, p. 358-359) discute a colonialidade dos gêneros, pautada essencialmente na distinção entre humanos e não-humanos — indígenas e africanos. Tal modelo dicotômico fez do homem o ser humano por excelência, sendo este europeu, burguês, branco, colono, moderno, heterossexual, cristão, racional, civilizado e próprio para governar. A mulher, por sua vez, era a inversão do homem, sendo europeia, burguesa, branca, passiva, domesticada e reprodutora da humanidade e do capital por meio de sua pureza sexual. Assim, constituída a categoria “humano”, ao “não-humano” restou os atributos de não-homem e não-mulher, sendo portanto faltantes para a complementaridade do grupo formado por europeus e, conseqüentemente, comparáveis a animais, o que justificava toda e qualquer crueldade imposta a eles.

Ao discutir sobre sexo/gênero, Lugones (2019, p. 360) afirma que na caracterização do colonizado, o sexo foi pensado para estar sozinho, sem estar atribuído de gênero — “a transformação dos colonizados em homens e mulheres não seria uma transformação identitária, mas sim de natureza”. Ou seja, se os colonizados eram definidos como macho/fêmea pelo sexo, não pelo gênero, jamais iriam ser homens/mulheres, portanto nunca seriam atribuídos de gênero. Tal conclusão revela que o sexo está sozinho na distinção entre humano e não-humano e que transformar os colonizados em humanos nunca foi o objetivo, mas sim o argumento para justificar a brutalidade (estupro, exploração e assassinato) da missão civilizatória.

O projeto civilizatório, para Lugones (2019, p. 361), “justificou também a colonização da memória e do entendimento das pessoas sobre si mesmas, tendo o cristianismo como principal instrumento”. Assim, a normatividade que conectava gênero e civilização teve o papel de apagar tudo que havia antes, não apenas regular as práticas sexuais. Na obra de Lispector, percebemos tal postulado à medida que Loreley passa por um longo período de preparação para se permitir sentir prazer. Além disso, também vemos que ao longo da narrativa, em nenhum momento o gênero se constitui como resistência sistêmica, sendo apresentado em sua maioria aos moldes do gênero como imposição colonial e, em raros momentos, como uma oposição a Ulisses, ou seja, uma oposição ao homem — “(Ulisses) — Saiba também calar-se para não se perder em palavras. (Loreley) — Não. Eu me calei a vida toda” (Lispector, 1982, p. 169).

O fato de Loreley reconhecer-se mulher segundo o arquétipo de gênero imposto pela modernidade colonial, ao passo que também apresenta uma certa resistência à opressão de gênero que sofre ao longo da obra, é explicado por Lugones a partir do conceito do *locus* fraturado:

Quero pensar ainda no colonizado [...] como um ser que começa a habitar um *locus* fraturado construído duplamente, que percebe o mundo duplamente, relaciona-se duplamente, onde os “lados” estão em tensão e o próprio conflito ativamente informa a subjetividade do Eu colonizado em relações múltiplas (Lugones, 2019, p. 364-365).

A autora defende que a fratura do *locus* se trata justamente da percepção e da habitação múltipla do colonizado. Tal duplicidade de consciência constitui-se a partir da diferença lógica entre a imposição colonial dos gêneros e as formas de resistência das forças sociais não modernas:

O lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que forma a subjetivação do colonizado. Mas o lócus é rompido pela presença resistente, a subjetividade ativa do colonizado contra a invasão colonial do Eu comunal — quando habita essa subjetividade. Conseguimos ver aqui o espelhamento da multiplicidade das mulheres de cor nos seus feminismos (Lugones, 2019, p. 366).

Se Loreley resiste em algum nível às opressões sofridas pelo seu gênero devido à subjetividade ativa do colonizado, é bem verdade que em muitos outros momentos a protagonista reproduz a lógica do colonizador, tanto ao performar seu gênero, quanto na busca por respostas em Ulisses, como exposto no diálogo abaixo:

(Loreley) — Qual é o meu valor social, Ulisses? O atual, quero dizer.

(Ulisses) — O de uma mulher desintegrada na sociedade brasileira de hoje, na burguesia da classe média.

(Loreley) — A meu ver, você não pertence a nenhuma classe, Ulisses. Se você soubesse como é excitante eu te imitar. Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar. Você acha que eu ofendo a minha estrutura social com a minha enorme liberdade?

(Ulisses) — Claro que sim, felizmente. Porque você acaba de sair da prisão como ser livre, e isso ninguém perdoa. O sexo e o amor não te são proibidos. Você enfim aprendeu a existir (Lispector, 1982, p. 171).

Ao término do ensaio, Lugones (2019, p. 371) visa que enxerguemos uns aos outros como formas de resistência à colonialidade dos gêneros. Dessa forma, a feminista decolonial deve compreender a diferença colonial para assim abandonar a “mulher universal”, associando-se a outras organizações sociais resistentes. Essa perspectiva posiciona-se contra a leitura social-científica objetificadora, buscando entender a subjetividade ativa dos sujeitos e os lócus fraturados na resistência à colonialidade de gênero.

Conclusão

Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969), de Clarice Lispector, vemos a trajetória da personagem Loreley, em busca de uma formação necessária para que possa se libertar das amarras da sociedade e desfrutar dos prazeres do amor e do sexo. Na narrativa, a condução da jornada epifânica da protagonista se dá pelos conselhos e encontros com Ulisses, seu par romântico. Contudo, apesar de trabalhar temas relativamente delicados para o contexto histórico do lançamento da obra, como a sexualidade feminina, Loreley pouco discute sua construção como mulher em uma

sociedade patriarcal, centrando-se mais em uma perspectiva de diferenciação para com a figura do homem.

Por conta disso, este artigo teve como objetivo investigar a representação de gênero na personagem Loreley, a partir das seguintes perspectivas: a construção de gênero trata-se de um ato performático que, por sua vez, é uma imposição colonial. Dessa forma, buscamos aporte teórico em autoras da ginocrítica, fragmentando a pesquisa em três seções. Em um primeiro momento discutimos conceitos basilares para a literatura de autoria feminina, retomando a história do movimento feminista no Brasil, tal como perspectivas diferentes sobre o conceito de feminismo, sexo e gênero. Em seguida, analisamos as proposições de Butler em seu ensaio “Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista” (2019), relacionando-as à obra em questão de Lispector. Por último, discorreremos sobre o texto “Rumo a um feminismo decolonial” (2019), de Lugones, a fim de assinalar como o gênero, performatizado pela protagonista, alinha-se à lógica colonial moderna.

Com base nas análises propostas ao longo da pesquisa, concluímos que a representação de gênero na personagem Loreley é performatizada a partir de rituais imagéticos, como os processos de embelezamento com roupas e maquiagens, signos culturais associados à figura feminina, e da submissão ao homem, representada no processo de formação da protagonista, iniciado por Ulisses, assim como na adoção por parte dela de perspectivas estruturalmente predeterminadas quanto ao que é ser mulher, presente nas falas do personagem.

Dessa forma, a representação de gênero presente na obra associa-se às ideias do feminismo burguês, apontadas por Hooks, ou do feminismo universal, sugerido por Lugones. Ou seja, encontra-se alinhada às imposições da lógica colonial da dicotomia hierárquica moderna, da colonialidade dos gêneros, incluindo suas particularidades, a exemplo do lócus fraturado, evidenciado em Lóri por meio de sua duplicidade de consciência, sendo a subjetividade ativa suas pequenas formas de resistência a Ulisses, enquanto a reprodução do arquétipo da lógica colonial se dá nas performances de gênero e na submissão ao homem. Para além, as próprias questões referentes à liberdade da protagonista são relacionadas apenas ao direito de amar e ter prazer, não representando uma resistência sistêmica à colonialidade dos gêneros ou uma intersecção com lutas de raça, classe e sexualidade.

Referências

Butler, J. (2019). Atos performáticos e a formação dos gêneros: Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Em H. B. Hollanda (Org.). *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*, (pp. 356-377). Bazar do Tempo.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Duarte, C. L. (2011). Mulher e escritura: Produção letrada e emancipação feminina no Brasil. *Pontos de Interrogação*, 1, 76-86.

Hooks, B. (2019). *Teoria feminista: Da margem ao centro*. Perspectiva.

Lispector, C. (1982). *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Nova Fronteira.

Lugones, M. (2019). Rumo a um feminismo decolonial. Em H. B. Hollanda (Org.). *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*, (pp. 356-377). Bazar do Tempo.

Showalter, E. (1994). A crítica feminista no território selvagem. Em H. B. Hollanda (Org.). *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*, (pp. 23-57). Rocco.

Centro, Periferia e Narcocultura: Uma Leitura Decolonial Center, Periphery and Narcoculture: A Decolonial Reading

Tiago Osiro Linhar

Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Bolsista Capes, Universidade Federal Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS, Brasil

 tiagooliar@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2962-4645>

Edgar César Nolasco

Doutorado em Literatura Comparada, Universidade Federal de Minas Gerais
Docente, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

 ecnolasco@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8180-585X>

Ramón Gerónimo Olvera

Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
Docente, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, CHIH., México

 lavocal@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2461-6232>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-2>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este trabalho propõe uma leitura descolonial acerca do imaginário forjado por países centrais que atribuem à periferia a responsabilidade exclusiva de crimes relacionados ao tráfico de droga. A partir das narrativas “oficiais”, o narcotráfico e o narcotraficante estão intimamente relacionados com a América Latina, mais precisamente com os países: México, Colômbia e Brasil. Essa fabricação identitária, por sua vez, desembocou em movimentos artísticos e culturais que proliferaram, em especial no Noroeste mexicano, sob o título de *narcocultura*. Para uma melhor compreensão sobre o tema, propomos um trajeto que traz à luz o tráfico de droga como um dos principais articuladores político e econômico de países centrais, mas que foram omitidas pela história. Sendo assim, iniciaremos pela ascensão da Grã Bretanha como potência mundial, a qual só pode desbancar a China, no século XIX, por intermédio da comercialização ilegal de ópio. A seguir, abordaremos o mecanismo instaurado pelos EUA no México cuja função fora viabilizar plantações e produções de drogas (durante a Segunda Guerra Mundial), as quais terminariam por fundar cartéis mexicanos e favorecer políticas neoliberais estadunidenses. Por fim, trataremos das manifestações *narcoculturais* mexicanas, e como cada uma representa o imaginário *narco*.

Palavras-chave: periferia, narcocultura, descolonialidade, centro

Abstract

This work proposes a decolonial reading about the imaginary forged by central countries that attribute the exclusive responsibility for crimes related to drug trafficking to the periphery. From the “official” narratives, drug trafficking and the drug trafficker are closely related to Latin America, more precisely to the countries: Mexico, Colombia and Brazil. This fabrication of identity, in turn, led to artistic and cultural movements that proliferated, especially in the Mexican Northwest, under the heading of narcoculture. For a better understanding of the subject, we propose a path that brings to light drug trafficking as one of the main political and economic articulators of central countries, but which have been omitted by history. Therefore, we will start with the rise of Great Britain as a world power, which could only surpass China, in the 19th century, through the illegal trade of opium. Next, we will address the mechanism established by the US in Mexico whose function was to facilitate drug plantations and production (during World War II), which would end up founding Mexican cartels, as well as favoring US neoliberal policies. Finally, we will deal with Mexican narco cultural manifestations, and how each one represents the narco imaginary.

Keywords: periphery, narcoculture, decoloniality, center

Recebido em 06/12/2022

Aceito em 09/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução¹

Os questionáveis atalhos² tomados pela Europa em direção à modernidade, fundaram, em meio ao convívio humano, muito daquilo que conhecemos como problemas. No entanto, não se proporcionou soluções porque são os grandes problemas sociais a consequência e também a manutenção desses mesmos atalhos que terminaram por forjar o sistema mundial colonial/moderno. Em uma palavra, os europeus se fortaleceram de suas enfermidades (o racismo, por exemplo) e as entregaram para que o resto do mundo as resolvesse como se essas fossem problemas de toda a humanidade. Seguindo esse raciocínio, não é difícil compreender que modernizar-se é, antes de mais nada, cair na armadilha das contradições e das distorções narrativas produzidas pela “história oficial”.

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/ MEC - Brasil”, assim como da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

² Segundo John Hobson: [...] durante el periodo 1500 - 1800 Europa se limitó a acortar distancias para alcanzar a Oriente. Europa [...] no abrió la senda de su propio desarrollo ella sola, sino que continuó asimilando o emulando las carteras de recursos superiores que habían sido iniciadas como consecuencia del desarrollo temprano de los orientales, y que se transmitieron gracias a la globalización oriental [...]. Además, la incautación de los recursos de América y África por parte de Europa contribuyó también a que esta fuera acortando distancias [...] (2006, p. 222-223).

Sendo assim, o que se iniciou no desafortunado outubro de 1492³ não foi um projeto de emancipação para o mundo, mas, ao contrário, o começo da ascensão (e não a efetiva ascensão) de um continente periférico que, nutrido por uma subjetividade dualista e pelo *ethos* da dominação, não pôde promover outra coisa senão violência; classificação racial; roubo; pilhagens; *surrupio epistêmico*; tráfico humano e escravidão. Configurando-se, por fim, em meados do século XIX, em uma Europa como o centro do comércio mundial e dos avanços tecnológicos, protagonismo que, em realidade, pertenceu a China⁴ até o ano de 1800.

Concomitante à ascensão efetiva da Europa, emergiu o discurso racista do imperialismo, por meio do qual os avançados povos chineses (a quem os europeus deviam muito pelas “carteiras de recurso” que viabilizaram sua “modernização”) foram reduzidos à estigmatizada imagem de consumidores de droga. Os ingleses, “fazendo alarde de uma ironia obscena”, como bem observou Martin Bernal (1993), culpavam a China especialmente por consumir o ópio que eles próprios (os ingleses) vendiam. Por controverso que pareça, a Grã Bretanha só pôde desbancar economicamente a China com o tráfico de ópio, o qual favoreceu por definitivo sua balança comercial. Em síntese, entre outras barbáries provocadas pela nova ordem hegemônica e imperialista, a Grã Bretanha emergiu (enquanto consumava-se como um país industrializado) sobre as bases do tráfico de ópio e do “racismo implícito”; fenômenos estes que foram habilmente omitidos ou justificados pela distorcida narrativa da “história universal”.

Invenções Identitárias

Por conseguinte, uma das heranças que a Modernidade⁵ nos deixa (em seus contados dias de existência) são as identidades reducionistas forjadas por um imaginário cuja função foi *inventar o outro* e configurar as dimensões espaciais que bifurcaram o

³ Enrique Dussel afirma que: “1492, según nuestra tesis central, es la fecha del ‘nacimiento de la Modernidad’” (1994, p. 07).

⁴ Ao desmantelar os mitos eurocêntricos, John Hobson argumenta o seguinte: “[...] El ‘milagro industrial’ chino se produjo a lo largo de un período de 1500 años y culminó con la revolución Sung, unos seiscientos años antes de que Gran Bretaña iniciara su fase de industrialización. Vale la pena fijar con detalle nuestra atención en el milagro industrial chino, pues fue el acontecimiento más importante de la historia del poder intensivo global entre 1100 y 1800. En efecto, fue la difusión de los numerosos logros tecnológicos y conceptuales de la China Sung lo que determinó de manera significativa la irrupción de Occidente [...]” (2006, p. 83).

⁵ Em uma perspectiva descolonial, a Modernidade compreende apenas um período, o qual emerge a partir de 1492 com a invasão do continente denominado América e se estende até os nossos dias.

mundo (e os destinos humanos) em centro e periferia. Tal perspectiva dualista, a qual presumiu a Europa como o “eu” e como o centro, conceituou a periferia a partir de uma imagem negativa (o *outro*). Embora, em termos de caráter, essa negatividade estivesse em maior conformidade com o próprio sujeito do centro.

Em uma palavra, a manobra consistiu em transferir para a *imaginada* periferia tudo aquilo que o centro não pôde reconhecer em seus atos. Articulação semelhante àquela que observou John Hobson com relação ao surgimento de uma identidade europeia (autodefinida) durante o período medieval. Em seu levantamento, o autor assegura que:

[...] el yo y el otro son meras representaciones o construcciones basadas en el modo en que nos gusta vernos a “nosotros” y a “ellos”. En el contexto medieval, el “yo” representaba todo lo que era bueno y justo, mientras que el “otro” era *imaginado* como lo contrario, lo malo y lo indeseable (Hobson, 2006, p.156).

Levando adiante o postulado de Hobson acerca da construção da identidade europeia, torna-se fácil concluirmos que a nossa dependência de assimilações identitárias não é mais que uma herança do processo europeu de se autodefinir frente ao *outro*.

Por consequência, não é senão com certa resignação que assumimos a identidade que nos fora predestinada. Desse modo, o colombiano Omar Rincón afirma que “Chegamos ao século XXI e nos encontramos integrados como latino-americanos através do narcotráfico”, (Rincón, 2013, p.194). Pautando em tal perspectiva, interessa-nos discutir o motivo pelo qual consolidou-se o imaginário do narcotráfico consoante ao indivíduo da América Latina – a ponto de serem forjadas manifestações *narco culturais* em países como México e Colômbia –, o que não aconteceu com relação aos de países como a Inglaterra ou os Estados Unidos.

O tráfico de drogas, em grandes proporções, foi um produto da modernidade inaugurado no século XIX. Segundo John Hobson no ano de 1828 mais da metade (55%) da exportação da Grã Bretanha para a China era baseada no ópio roubado da Índia (Hobson, 2006). E não foi senão dessa forma que “Las Guerras del Opio sentaron el precedente de las políticas de drogas a nivel mundial [...]” (Romero, 2015, p.70) pela Grã Bretanha e não pelo México, Colômbia, ou Brasil. Ainda assim, as atividades ilícitas nunca foram assimiladas com a imagem da Grã Bretanha; tampouco assimilou-se o narcotráfico aos Estados Unidos. Pelo contrário, a prática ilegal denota-se como um problema inerente ao *outro*, ou seja, são atributos destinados às raças que foram inferiorizadas e, sobretudo,

à periferia. Em outras palavras, são atividades que só poderiam eclodir na exterioridade do sistema Moderno.

Em contraposição à afirmativa de Omar Rincón, outro colombiano, Darío Betancourt Echeverry, compreende a prática ilegal calcado em outra perspectiva. Sendo assim, o autor corrobora que:

El término narco-tráfico esconde, en realidad, una intencionalidad política, económica y cultural imperialista y pro-norteamericana; puesto que además de no ser narcóticos ni la marihuana ni la cocaína, dicha definición no involucra a los consumidores ni a los lavadores de dólares en Norteamérica, pretendiendo de este modo darle una clasificación *latinoamericana* y *racista* a la producción, comercialización y consumo de psicotrópicos. (Betancourt, 1991, p.01).

No entanto, o surgimento do narcotráfico, mais precisamente o que gestou a *narco cultura* no Noroeste do México, tem sua origem em uma pseudo-legalidade forjada para suprir demandas modernas. Nas palavras de Jorge Alan Sánchez Godoy: “Al comenzar la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos pierde a sus principales abastecedores de opiáceos, sobre todo porque la producción turca queda en manos del Eje y, con ello, se hace necesario buscar nuevos mercados” (Sánchez, 2009, p. 90). Dessa forma, sem comprometer os solos estadunidenses, o plantio da papoula, no Noroeste do México, fora estimulado pelas autoridades estadunidenses. Forjando-se, assim, uma matriz de ilegalidades na periferia mais próxima.

Portanto, é novamente a demanda de ópio – semelhante ao que os britânicos, ainda que sob outra justificativa, fizeram contra a Índia no século XIX – que se dão as circunstâncias cuja consequência foi a eclosão do narcotráfico em grande escala na segunda metade do século XX. Desse modo, Sánchez complementa que:

Así, con el estímulo de las autoridades estadounidenses se *legalizó de facto* en México la producción de opio para satisfacer la demanda de morfina y heroína de los hospitales de las tropas aliadas. De esta manera, bajo un *acuerdo bilateral* se inició la siembra industrial de amapola en los altos de Badiraguato, zona en la que, además, se había encontrado un microclima ideal para este cultivo. Entonces, a instancias y con el financiamiento del gobierno del presidente Roosevelt, Ávila Camacho accede a la propuesta, aunque ambos gobiernos acuerdan que al terminar la guerra pondrán fin al cultivo [...] (Sánchez, 2009 p. 90).

Não por acaso, o cultivo das drogas fugiu ao controle do estado mexicano. Assim como parece também pouco provável ser obra do acaso, o fato de a produção de ópio desencadear-se na periferia mais próxima do país que, àquela altura, emergia como o

centro, assumindo um novo aspecto do imperialismo. Assim, do outro lado da fronteira estadunidense, fortaleceu-se cada vez mais o engendramento de algo que mais tarde se transformaria em cartéis do narcotráfico, desembocando nas manifestações culturais que conhecemos hoje como *narcocultura*.

Portanto, ao contrário da Grã Bretanha, os EUA tiveram por perto, em termos de território, a periferia ideal para a produção de entorpecentes. Efeito que, em certa medida, influenciou indiretamente (ou talvez diretamente) em sua própria economia. Nesse sentido, Romero sustenta que:

[en] una gubernamentalidad neoliberal [...] tanto el tráfico como la guerra contra las drogas hacen parte de un mismo objetivo: el incremento de beneficios y oportunidades para grupos económicos a expensas de grupos poblacionales. La industria militar, el sistema carcelario y la industria farmacéutica forman una red de empleo y producción y, en últimas, constituyen oportunidades empresariales dentro de un marco legal. [...] (Romero, 2015, p. 25).

Além de beneficiar o comércio e as políticas neoliberais, pôde-se tirar proveito ao reforçar a retórica salvífica do centro disposto a combater os problemas da periferia.

Em solo mexicano, por sua vez, os beneficiários do narcotráfico foram compostos por determinados “grupos hegemônicos” com imenso poder de capital. Desse modo, foi no mesmo Estado de Sinaloa que se auto engendra a cultura do narcotráfico. Concomitante aos cartéis, já nos anos oitenta, a *narco cultura* configurava-se como legítima manifestação:

Para los años ochenta no había una subcultura, sino ya una cultura del narcotráfico, de la cual se desprendía gran parte de las legitimaciones y deslegitimaciones institucionales, es decir, la *narcocultura* transforma el patrón conductual y simbólico de la sociedad sinaloense y edifica un imaginario que pasará a ser la nueva significatividad, hoy “legítima” (Sánchez, 2009, p. 82).

Não obstante, o fenômeno *narco* – como manifestação cultural – acabou por apropriar-se de culturas já consolidadas; como, por exemplo, a reconfiguração das vestimentas rancheiras; assim como os temas *narcos* incorporando os *corridos da revolução*⁶; e também a apropriação de uma arquitetura que mistura elementos barroco e campestres, chamada de *art narcó*. Em suma, o kitsch levado às últimas consequências.

⁶ Segundo Olvera: “El narcocorrido es el hijo bastardo del corrido de la Revolución Mexicana, hereda de su padre el clamor popular, pero en cambio renuncia al anhelo de reivindicación social. Ambas expresiones se vuelven comprensibles ya que se hermanan en una característica: se originan de un sistema político excluyente (Olvera, 2013, p. 139).

Narcocultura: As Expressões Artísticas do Narcotráfico

Além do teor local dos movimentos *narcos*, assumir o narcotráfico como uma manifestação cultural própria do México, ou mesmo da América Latina é, talvez, assumir a imagem de como nos identificam desde o centro. No entanto, essa premissa não tira a autenticidade (tampouco a diminui) de tais manifestações que terminam por reconfigurar as memórias de uma história local; ao contrário, consolida e amplifica, sob novos códigos, as múltiplas essências culturais que representam toda uma nação (ou região).

À guisa de ilustração, serão enumeradas algumas manifestações artísticas produzidas pela cultura do narcotráfico. Antes do mais, vale atentar que é regra geral, em se tratando de *narcomundo*, ostentar riquezas e evidenciar a estética do poder. Tal estética, pode ser observada até mesmo nas peculiares indumentárias, as quais chamam atenção por trazerem “[...] el cinturón piteado con grabados, hebillas de oro con incrustaciones de piedras preciosas, [...], botas vaqueras de pieles exóticas, joyería en oro, camisas *crema de seda* con estampados [...]” (Sánchez, 2009, p. 81).

E no fluxo dessa convenção estética, a arquitetura recobra elementos ainda mais particulares. Nas palavras de Sánchez:

[...] en lo arquitectónico gustan del peculiar estilo *art-narcó* (algo que podríamos traducir como *arte falso*), donde se combinan diversos estilos, como el colonial, barroco, griego, árabe y moderno, entre otros. Además, el marco valorativo en las representaciones sociales de los traficantes está permeado generalmente por una cultura de lo rural, del *honor*, prestigio, hedonismo, consumismo, poder, ostentación, utilitarismo, religiosidad y violencia (Sánchez, 2009, p. 81).

A variedade em combinações expressivas parece determinar a preferência *narco*. Na esteira dos gostos extravagantes, não menos expressivas são as canções que entoam (literalmente) a criminalidade⁷, a ponto de muitas delas terem sido censuradas pelo governo. Em apoio à circulação das canções que tematizam o narcotráfico, Olvera argumenta que: “[...] la prohibición de los narcocorridos no se inscribe en un dilema moral que busca proteger al ciudadano, y es ante todo un dilema político en el que el Estado opta por obtener el monopolio para lucrar con el miedo” (Olvera, 2013, p.141-142).

⁷ Muitas dessas canções se referem a crimes de determinados cartéis, tendo o compositor ao serviço de um capo específico.

Seguindo os argumentos do autor, existe uma questão de cunho político por trás da censura das músicas *narco*.

De modo a descrever esse gênero musical, Romera explica o seguinte:

Tras la implantación de las políticas antidrogas en México, el estilo musical del corrido se transforma en un estilo dedicado a tematizar el tráfico de drogas. En heptasílabos y rimas acompañados de bajo y acordeón, los cantantes narran y describen versiones sobre el tráfico en la frontera: anécdotas, vidas y hazañas de grandes capos, estrategias de tráfico. Las composiciones pueden clasificarse en religiosas, de crítica política, de honor militar, de mujeres valientes, de amenaza, de cuestionamiento moral, de amistad, de asesinatos y mandados a hacer [...]. Las historias cantadas construyen sentidos en cuanto a la ética y al comportamiento del negocio. A nivel performativo, las bandas lucen trajes vistosos y de estilo semejante al campesino de la sierra mexicana o al estilo tejano: sombrero, botas vaqueras, a veces la réplica de un arma al cinto y algunas joyas. (Romero, 2015, p. 84-85).

Pela união de elementos estéticos – o visual (o estilo das vestimentas dos cantores) e o sonoro – e pelo alcance popular, a maior expressividade artística da *narco cultura* são os concertos de *corridos* que tematizam o narcotráfico. Na esteira de Valenzuela, Romero afirma que os compositores de *narcocorridos* interpretam a divisão dualista entre o centro e a periferia. Em sua leitura, aponta que:

El “centro” en narrativas como las de los narcocorridos es representado por Estados Unidos [...]. En su mayoría, los narcocorridos construyen una otredad estadounidense definida por el consumo de sustancias controladas que sostiene el tráfico de éstas. Las historias narradas cuestionan la hegemonía prohibicionista de Estados Unidos y ponen al descubierto la doble moral de agentes de instituciones gubernamentales. [...]. En cuanto a la cartografía, retratan operaciones de tráfico a lo largo y ancho de Estados Unidos; también dedican especial atención a la frontera, la cual no es la zona que limita las trincheras de las mafias del sur, sino el área de traspaso de una economía global, de la cual el dólar es la divisa por excelencia (Romero, 2015, p. 209-210).

A noção de centro e periferia, ou melhor, Estados Unidos e México e o envolvimento de agentes da lei estadunidense com o tráfico que parte da fronteira mexicana, desvela-se com maior carga de denúncia em algumas obras da *narcoliteratura*⁸. Entre as mais aclamadas, está a novela *Trabajos del reino* do escritor mexicano Yuri Herrera. Portanto, são em ficções literárias (as quais tematizam o

⁸ Vale a pena uma nota para esclarecer que a literatura que tematiza o narcotráfico, não tem relações diretas com as práticas criminosas, como no caso dos *narcocorridos*. Para Ramón Gerónimo Olvera, o prefixo *narco* não passa de um jogo mercadológico. Nas palavras do autor, aguçar o imaginário social “[e]s [...] lo que el mercado busca con el rótulo de narcoliteratura: a partir de los elementos de lo pasajero y lo espectacular, generar un grupo o red tan dispuesta al consumo cíclico de libros como sucesos de coyuntura sucedan en el mundo del hampa (2013, p. 16).

narcotráfico) que podemos notar uma perspectiva mais crítica – e mais próximo da realidade – de negociações que envolvem o tráfico de drogas, empreendidas por agentes oficiais do centro e os traficantes da periferia.

A pesquisadora Luz Mireya Romero Montaña notou com precisão esse aspecto ao mencionar que em algumas *narconovelas* busca-se uma representação mais fidedigna acerca do funcionamento do tráfico entre México e Estados Unidos. Em um dos subtítulos que compõem sua tese, menciona, com toda razão, que obras como *Trabajos del reino* recobram a consciência de que “o centro é produtor de traficantes invisíveis”. Nas palavras da autora:

[...] Algunas novelas se aventuran a crear personajes para representarlos [los narcotraficantes estadounidenses], pero tales representaciones ficcionales carecen de referentes fácilmente identificables con los traficantes reales. Tanto *El Ruido de las Cosas al Caer* como *Los Trabajos del Reino* describen con mayor detalle la participación de estadounidenses en el tráfico de drogas; gracias a ello es posible comprender el surgimiento y sostenimiento del tráfico de drogas como actividad económica transnacional que favorece a traficantes tanto del centro como de la periferia (Romero, 2015, p. 214).

Dando ênfase à maior representação cultural do narcotráfico, a novela “*Trabajos del reino*” é narrada por um compositor de *narcocorrido*. O protagonista Lobo emerge da miséria para cantar, em seus *corridos*, o cotidiano luxuoso de um palácio/cartel. Desse modo, recebe do Rey (um *capo* narcotraficante), além da dignidade que o sistema lhe negou, um novo nome; assim, Lobo converte-se em Artista. Em resumo, a trama alegórica de Herrera representa a relação entre a arte e o poder.

No entanto, da referida obra literária o que interessa para essa discussão é a percepção que o Artista tem das relações de atividades ilícitas entre o centro e a periferia: “El protagonista y cantante de corridos ve las operaciones de tráfico a Estados Unidos como resultado de una demanda de ese país, la cual resulta beneficiosa para gente como él” (Romero, 2015, p. 217). O narcotraficante que pertence ao “outro lado” (Estados Unidos), cuja função se resume em fazer os trâmites internacional de drogas, é apresentado como Gringo. A partir deste personagem, Romero faz uma leitura precisa acerca do envolvimento de estadunidenses com o narcotráfico:

En *Los Trabajos del Reino*, [...] hay una referencia a un traficante estadounidense, pero su identidad es apenas insinuada; se sabe que es uno de los miembros de la corte del Rey y que trabaja para éste “al otro lado”. Sin embargo, el *modus operandi* del “gringo” se mantiene en el misterio. El protagonista de la novela, el cantante de corridos, le ‘compuso un corrido al gringo de planta, diestro para idear pasajes de

mercancía. Este se había pegado a un atajo de muchachitos ansiosos de mareo que cada viernes cruzaban a desmayarse de este lado del muro' (33). En la cita anterior, es evidente que el traficante estadounidense es conocido como 'gringo' en lugar de 'narcotraficante' y los consumidores que cruzan la frontera son descritos como 'muchachitos ansiosos de mareo' en lugar de 'consumidores'. Este cambio referencial difumina la conducta criminalizada de los estadounidenses en la economía del narcotráfico como consumidores y traficantes; así, el narcotráfico se descriminaliza y deviene en una actividad comercial donde los traficantes son llamados proveedores; las sustancias controladas, productos; y los adictos, consumidores. Esta percepción de los estadounidenses involucrados en la economía del narcotráfico se mantiene a lo largo de la novela; el gringo continúa colaborándole al Rey mientras la demanda de sustancias controladas aumenta en EEUU (Romero, 2015, p. 216).

Os eufêmicos qualificativos para aqueles que movimentam o fluxo de drogas para o “outro lado” são precisos, a ponto de criar agentes do narcotráfico estadunidense *invisíveis*. Assim o é também no tocante a mídia e todos os outros aparatos culturais que forjam imaginários.

A *narcocultura* é, desse modo, o elemento que absorve e sintetiza (tanto em denunciar, mas também ao legitimar) a força desse imaginário fabricado pelo centro. O qual não proporciona outra coisa senão um consenso idealizado cuja finalidade é afirmar a negatividade do *outro*. Em outras palavras, tem-se como finalidade fabricar e projetar discursos que trabalham a favor das vantagens que o centro pode tirar da periferia.

Considerações Finais

Finalmente, é de se considerar que o narcotráfico está muito mais alinhado ao mecanismo do sistema colonial moderno do que podemos imaginar. No entanto, as narrativas oficiais omitem essa articulação atribuindo à periferia toda a responsabilidade da criminalidade. O discurso de documentários, como por exemplo o que se intitula “Narcocultura” do diretor Shaul Schwarz, é ilustrativo para essa percepção. Pois a noção maniqueísta do bem e do mal, dos Estados Unidos e do México, é constantemente reforçada no decorrer de sua narrativa documental. Tal maniqueísmo é traduzido ao registrar os números de mortes provocadas pelo narcotráfico em Ciudad Juarez (lado mexicano) em comparação a El Paso (lado estadunidense). Em resumo, ao longo do documentário, os Estados Unidos são representados como um país que tem total controle e enfrentamento às práticas ilícitas, enquanto o México está entregue a própria sorte, ou melhor, aos narcotraficantes.

Portanto, são essas noções que precisam ser trazidas ao debate e desmanteladas. A omissão dos fatos transformou a Grã Bretanha em signo de virtude e em paradigma

“universal” para a humanidade. No entanto, a própria ideia de universal já traz em seu conceito um problema. Em suma, é necessária uma leitura descolonial que dê conta de interpretar as acrobacias narrativas que transformaram a Europa (e por extensão os Estados Unidos) em “fim e centro da história universal”⁹. Não é demais reafirmar, por fim, que as ações eurocêntricas foram muitas vezes impulsionadas por crimes contra a humanidade, assim também contra o meio ambiente (percepção que já está sendo pautada em diversos debates atuais).

Referências

- Bernal, M. (1993). *Atenea Negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. (vol. I, T. Lozoya, Trad.). Editorial Crítica.
- Betancourt, D. E. (1991). Los cinco focos de la mafia en Colombia (1968-1998). *Revista de la Facultad de Artes Y Humanidades FOLIOS*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.17227/01234870.num2.folios5333>
- Dussel, E. (1994). *1492, el encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Editora Plural Editores UMSA.
- Herrera, Y. (2010). *Trabajos del reino*. Editorial Periférica.
- Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización de occidente*, (vol. I, T. Lozoya, Trad.). Editorial Crítica.
- Olvera, R. G. (2013). *Sólo las cruces quedaron: Literatura y narcotráfico*. Editorial Ficticia (Biblioteca de Ensayo Contemporáneo)/Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Rincón, O. (2013). Todos temos um pouco do tráfico dentro de nós: Um ensaio sobre o narcotráfico/cultura/novela como modo de entrada para a modernidade. *Revista Matrizes*, 7, 193-219.
- Romero, M. L. (2015). *Gubernamentalidad y Construcción De Sentidos de ciudadanía y criminalidad en la narcoliteratura*, [Dissertação de Mestrado, University of Oregon].
- Sánchez, J. A. G. (2009). Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa. *Frontera Norte*, 21, 77-108. <https://doi.org/10.17428/rfn.v21i41.977>

⁹ Como presumira o projeto hegeliano.

A Construção de Imagens de Estudantes: Poema “Mulher de Vermelho”

The Construction of Images of Students: Poem “Mulher de Vermelho”

Daniela Caetano da Silva

Especialização em Linguagens e Práticas Sociais, Instituto Federal de Alagoas

Docente, Secretaria de Estado da Educação, Maceió, AL, Brasil

 daniela.caetano@fale.ufal.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0545-6846>

Paulo Rogério Stella



Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Docente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

 paulo.stella@fale.ufal.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4494-6319>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-3>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Os estudos sobre letramento crítico, decolonialidade e imagem, dentre outras reflexões, direcionam para a possibilidade de estimular a criticidade dos estudantes. No presente estudo, as discussões foram realizadas em aulas de Língua Portuguesa. Temos como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas pelas alunas/os do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando um possível posicionamento crítico e decolonial. Trabalhamos com uma questão do Enem (2018) que aborda o poema “mulher de vermelho” de autoria de Angélica Freitas. A análise dos dados coletados aponta para a construção de imagens: a do eu lírico do poema, da sociedade, da professora e dos próprios estudantes. Os estudantes evidenciaram a imagem negativa do eu lírico e da sociedade, cobrando consciência para questões da pauta feminina. Percebemos a desconstrução de estereótipos da representação da mulher na sociedade, evidenciando o letramento crítico e decolonial das (os) estudantes. Nesse contexto, as discussões propostas (em aulas de Língua Portuguesa) corroboram para a transformação social, visto que consideramos a língua como atividade social e dialógica.

Palavras-chave: letramento crítico, decolonialidade, imagem, mulher, estudantes

Abstract

Studies on critical literacy, decoloniality and image, among other reflections, point to the possibility of stimulating students' criticality. In the present study, the discussions took place in Portuguese language classes. We aim to reflect and analyze the images constructed by high school students from a state public school, considering a possible critical and decolonial positioning. We work with a question from Enem (2018) that addresses the poem "*mulher de vermelho*" [woman in red] by Angélica Freitas. The analysis of the collected data points to the construction of images: that of the lyrical self of the poem, of society, of the teacher and of the students themselves. They highlighted the negative image of the lyrical self and society, raising awareness for issues of the feminine agenda. In this way, we perceived the deconstruction of stereotypes of the representation of women in today's society, evidencing the critical and decolonial literacy of (he) students. We noticed the deconstruction of stereotypes of woman representation in society. This way we enhanced the critical literacy and decoloniality perspectives in the students. The proposed discussion (in Portuguese language classes) corroborates with the social transformations, as language is taken as a social activity and dialogical activity.

Keywords: critical literacy, decoloniality, image, woman, students

Recebido em 05/11/2022

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução¹⁰

*Qual a culpa que você carrega por ser mulher?
Culpa: [substantivo feminino]
(Maria Karina, jornalista)*

Esta pesquisa entende que a língua é interação, é atividade social, e o outro possui papel fundamental na construção do significado, sendo sua natureza dialógica. Essa concepção de língua parte da ideia de que precisamos do outro para a construção do sentido (Bakhtin, 2021). Partindo dessa perspectiva e dada à relevância das reflexões a respeito da imagem, do letramento crítico e da decolonialidade, discutimos esses aspectos a partir de posicionamentos de estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio.

Dessa forma, temos como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas pelas alunas/os do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando um possível posicionamento crítico e decolonial. Para isso, utilizamos uma questão do Enem (2018) que aborda o poema "mulher de vermelho" de autoria de

¹⁰ Poema de autoria de Angélica de Freitas. Apesar da nossa perspectiva não ser a de análise do título, a autora nomeia o poema com a letra inicial em minúscula, o que podemos remeter para a diminuição, a inferiorização da mulher imposta pela sociedade.

Angélica Freitas. A discussão da questão teve como foco o olhar da sociedade atual sobre as mulheres (quando ela escolhe uma roupa, por exemplo), e como os estudantes avaliam esse olhar. Feito isso, os/as alunos/as foram convidados/as a escreverem a opinião deles/as sobre o poema (algo que poderia ser feito em duplas).

Este estudo, além destas considerações iniciais e das finais, está dividido em três seções. A primeira é “Metodologia e recorte de dados” em que fizemos a contextualização da coleta de dados. Em seguida, temos a seção intitulada “Imagem, letramento crítico, decolonialidade e o ser mulher”. Nesse tópico, tecemos discussões sobre a representação da mulher na sociedade atual, além de considerações de vários autores das referidas áreas. Logo após, apresentamos as “Análises dos posicionamentos dos estudantes”¹¹, nesse tópico, fizemos as análises dos posicionamentos dos estudantes. A partir dela, pudemos constatar a construção de imagens positivas e negativas, o letramento crítico e decolonial dos estudantes. E, por fim, trazemos as considerações finais com as reflexões que nortearam este estudo.

Metodologia e Recorte dos Dados

Esta pesquisa é de base qualitativa e interpretativista (Minayo, 1994) (Chizzotti, 2005). Na pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2005, p. 83), o pesquisador é parte fundamental, por isso “ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa”.

Antes de descrevermos os aspectos da coleta de dados, queremos ressaltar que eles não são interpretados de uma forma única, com um sentido que seja intrínseco, mas estão continuamente em processo. Esse aspecto é relevante para que consigamos compreender e tratá-los como algo que não está completamente concluído, mas se encontra em formação.

Tendo por base esses princípios, foram feitas discussões sobre o poema “mulher de vermelho”, de Angélica Freitas. Essas discussões deram-se em aulas de língua portuguesa, com turmas do 3º ano do ensino médio, da qual sou professora. Assim, como em turma dessa série é recorrente o trabalho a partir de questões do Exame Nacional do Ensino Médio, selecionei algumas, dentre elas, a questão com o referido poema. Esse

¹¹ O uso das aspas marcam os títulos das seções deste estudo.

exercício foi feito com o objetivo de trazer debates que envolvem a sociedade, sobretudo, contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Dessa forma, fizemos a reflexão desse poema em sala de aula, instigando os alunos com perguntas sobre o posicionamento do eu lírico¹² diante da mulher de vermelho. O debate oral, na maioria das turmas, ocorreu de forma muito participativa. Pudemos observar que os/as estudantes mostravam-se indignados com o eu lírico, afirmando que “ele estava se achando” e “que a mulher deve se vestir como quiser”.

Depois de feita a discussão, passamos às análises das questões (alternativas) trazidas pelo exame, posteriormente, solicitei que eles se juntassem em duplas (se quisessem), organizassem as ideias e escrevessem o posicionamento deles com relação ao poema. A maioria optou por uma escrita solo (dezesesseis estudantes não quiseram escrever em duplas). Observemos, neste espaço, a tabela com os dezoito posicionamentos recebidos e a tematização deles. Os textos que estão em destaques referem-se aos escolhidos para analisarmos neste trabalho.

Quadro 1

Tematização dos textos recebidos

Opiniões dos estudantes	Tema da discussão proposta
<i>Texto 1 (feito em dupla)</i>	<i>Assédio e machismo (estereótipo de cor);</i>
Texto 2	Sociedade machista;
Texto 3	A mulher deve se vestir como quiser;
<i>Texto 4</i>	<i>Machismo (cor da roupa);</i>
<i>Texto 5</i>	<i>Assédio, abuso (cor vermelha);</i>
<i>Texto 6</i>	<i>Assédio (roupa);</i>
Texto 7	Ego do homem;
<i>Texto 8</i>	<i>Machismo (cor vermelha);</i>
Texto 9	Machismo;
Texto 10	Sociedade machista;
Texto 11	Machismo (senso comum);
Texto 12	Machismo;
Texto 13 (feito em dupla)	Mulher não se veste para homem;
Texto 14	Modo de vestir da mulher;

¹² O discurso machista do eu lírico é destacado no poema; a abordagem foi feita para que nós repensemos os estereótipos atribuídos à escolha da roupa pela mulher na sociedade contemporânea.

Texto 15	Deve se sentir confortável (roupa);
Texto 16	Homem está se “achando”;
Texto 17	Hipocrisia;
Texto 18	Mulher deve se sentir bem.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir da tematização dos textos recebidos (quadro), podemos observar que os temas discutidos pelos/as estudantes possuem opiniões parecidas (isto é, afirmam que o eu lírico está equivocado em achar que a mulher o quer). Por isso, optamos por analisarmos os textos que tivessem a perspectiva de desconstrução dos estereótipos atribuídos à mulher. Dessa forma, escolhemos os que tematizavam o assédio e o machismo com relação à roupa e a cor vermelha (esse foi o critério de seleção para a escolha dos cinco textos analisados). Convém lembrar que todos os nomes utilizados nas produções são fictícios, mantendo o sigilo dos/as estudantes. Com esse entendimento, vale destacar as palavras de Minayo (1994, p. 62) no que concerne à interação entre pesquisador e atores sociais, “nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua”, observamos esse aspecto na discussão do poema com os discentes. O que pode ser evidenciado, por exemplo, na opinião da aluna Débora (tabela 4), em que a estudante busca essa compreensão mútua e reforça colocando a professora no posicionamento; esse aspecto reflete a imagem positiva da estudante.

Dessa maneira, destacamos que a nossa ideia inicial era fazermos um contraponto entre as opiniões dos estudantes do gênero masculino e feminino, coletando dados em todas as turmas em que dou aulas, porém, não conseguimos continuar o trabalho, pois a escola teve que parar as atividades presenciais para uma reforma urgente¹³. Nesse contexto, refletimos através dos posicionamentos escritos apenas por uma turma.

¹³ A escola precisou parar as atividades presenciais para uma reforma urgente (questões burocráticas de prazos e verbas), passando para o ensino remoto (grupos de WhatsApp). Esse contexto inviabilizou a discussão e a coleta de dados em todas as turmas que dou aulas. Dessa forma, o estudo teve outro direcionamento, ou seja, refletimos com os posicionamentos de estudantes de apenas uma turma (com critério de seleção já mencionado).

Imagem, Letramento Crítico, Decolonialidade e o Ser Mulher

P. Brown e S. Levinson (apud Maingueneau, 2005), motivados no modelo do sociólogo E. Goffman afirma que toda pessoa tem duas faces, uma face negativa e uma face positiva. A primeira representa o “território” de cada um e a segunda corresponde à “exterioridade” social, ou seja, à imagem enaltecida que exibimos aos outros. Na imagem positiva, “o indivíduo quer que sua imagem seja desejada e aprovada”; na imagem negativa, “ele apresenta vontade de ter liberdade de ação, de não ter imposições” (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012).

Refletindo a partir da abordagem da preservação das faces, Goffman (apud Silva, 1998, p. 111) declara que, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação em preservar a imagem que os outros veem, portanto, a imagem pública. Com esse entendimento, os/as estudantes trazem essa preocupação nos textos, já que eles escrevem pensando também em quem irá ler, no caso, a professora da turma. Em relação a este estudo, estamos nos referindo ao texto escrito, porém isso acontece nos diálogos entre “eu e o outro” (interações). Por exemplo, quando escrevemos, o fazemos pensando no “outro” que irá ler, assim, desejamos que esse “outro” aprove a imagem mostrada, a que socialmente é aprovada.

Vale destacar que já verificamos através de outros estudos que estamos frequentemente negociando a preservação das nossas imagens, procuramos mostrar a nossa face/imagem positiva. No entanto, a negociação com o nosso interlocutor pode não ser bem sucedida (Tavares, 2007, p. 47). Vale destacar que a negociação das imagens dos estudantes foi bem sucedida, o que não aconteceu com a imagem da sociedade, por exemplo.

No que tange à teoria do letramento crítico, observamos que o interesse dos autores e que deve ser o da/o professora/o é estimular/conscientizar a criticidade dos/as estudantes perante a aprendizagem, possibilitando “o questionamento e a resignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tilio, 2021, p. 40). Nesse sentido, devemos assumir esta postura crítica na construção do ensino/aprendizagem, pois como declara Rojo (2009, p.114), “duas armas a favor da construção da coligação contra hegemônica seriam justamente a escola e as tecnologias digitais”, enfatizando as questões de letramento crítico no espaço escolar.

Assim, levamos em consideração que a construção da criticidade deve partir da escola, estendendo-se para além dela. O que, novamente, reforça o papel social dos professores na construção da criticidade dos/as estudantes, instigando-os a observar que tanto no processo de ensino/aprendizagem e no meio social, não existe neutralidade e sim um aparato pensado/arquitetado por uma estrutura de poder. Nesse entendimento, as propostas devem fazer “sentido” para os estudantes, é justamente esse sentido encontrado nas práticas sociais e “discursivas das quais os alunos participam” (Tilio, 2021, p. 41).

Ao trabalharmos esses elementos embasados na pluralidade linguística, enfatizados no diálogo, na interação, na ação, provocaremos um ensino de língua como contexto social. Destacamos essas discussões para evidenciarmos o quanto o ensino crítico de língua deve considerar/trazer as práticas sociais dos/as estudantes para que eles compreendam a pluralidade da língua e cultura, bem como sua concepção heterogênea. Essa compreensão partirá do uso real da língua, com falantes reais e não uma “língua de laboratório” (Mor, 2009, p.1083).

Compartilhamos dessa compreensão, sobretudo, a da não exclusão dos conhecimentos de “fora dos muros da escola”, mas que possamos trazê-lo, fazendo com que os/as estudantes percebam os sentidos pretendidos, desenvolvendo o senso crítico e relacionando-as às práticas sociais vivenciadas por eles. Assim, provavelmente, o distanciamento da língua trabalhada diminuirá, fazendo com que o/a aluno/a sinta-se participante ativo da construção, “caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado” (Tilio, 2021, p. 38).

O letramento crítico pode contribuir para que os/as estudantes pensem em questões que foram construídas ideologicamente e colocadas socialmente sem que, muitas vezes, eles (as) questionem sobre esses padrões. Assim sendo, o letramento crítico é uma alternativa de “trabalho que faz com que alunos/as saiam do lugar comum e possam refletir, problematizar e questionar os mais diversos assuntos da vida” (Bezerra, 2019, p. 909).

Sabemos que existem discussões que são silenciadas no contexto educacional brasileiro, sobretudo, discussões referentes aos sujeitos representantes de grupos sociais marginalizados. A esse respeito, Quijano (1998, p. 229) declara que a destruição da sociedade e da cultura indígena implicou a condenação da população seguir um padrão

de poder estabelecido. Podemos estender essa reflexão para outros grupos sociais, por exemplo, a percepção do senso comum a respeito da mulher, do controle sobre os gostos, as roupas e o comportamento feminino, o qual vem sofrendo discriminação ao longo da história. Sobre esse aspecto, destacamos as palavras de Quijano (2009, p.76):

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios da existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a natureza e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

A partir da reflexão de Quijano (2009) é relevante destacar que a estrutura de poder foi pensada para dominar e assegurar padrões nas relações sociais existentes. Nesse sentido e pensando na relação do controle do ser mulher, sobre escolhas e comportamento feminino, sentimos o quanto ainda temos que romper com essa estrutura, pois ela impõe padrões e busca formas de mantê-los. Assim, cabem a nós, professoras e professores, refletirmos e debatermos essa construção em nossas aulas, com pensamento dialógico e resistindo às relações de poder hierarquizante (que oprime e silencia o ser mulher na sociedade).

A partir desse entendimento, Souza (2021) ressalta o aspecto decolonial no desenvolvimento de ensino de língua espanhola, ampliamos a discussão para o ensino de língua, no nosso caso, o de Língua Portuguesa. Por isso, propor o ensino de língua sob a compreensão da perspectiva da decolonialidade, “requer, em primeiro lugar, que o professor reflita sobre sua prática a fim de observar se aquilo que ele propõe em sala de aula não reproduz uma visão hegemônica” para que não contribua fortalecendo estereótipos e estigmas atribuídos a grupos sociais (Souza, 2021, p. 649).

Nesse contexto, enfatizamos que o espaço educacional pode contribuir para a desconstrução desses estereótipos e estigmas que são associados a determinados grupos sociais. Essa contribuição pode e deve proceder de temáticas que coloquem esses grupos como protagonistas, “a escola não pode mais ser um lugar-como tantos outros - de reprodução das desigualdades sociais e das relações de poder” (Souza, 2021, p. 655).

Pensando na desconstrução de padrões sociais impostos, nas relações e estruturas de poder, reafirmamos o nosso papel social para esta finalidade, visto que a escola contribui significativamente para a formação dos sujeitos. Nesse viés, Moreira Junior (2021, p.67) afirma que “é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social. A educação é apenas um deles, porém potencialmente transformadora”.

Dessa maneira, buscamos promover através da discussão do poema “mulher de vermelho” a quebra de paradigmas atribuídos à mulher, incitando a reflexão para a compreensão das relações de poderes que são construídas ideologicamente; e que impõe que a mulher que se veste com determinada roupa deve ser observada é condenada por olhares e até violências. Dessa forma, reiteramos o espaço escolar como forma de discussão e desconstrução desses padrões cristalizados que visam naturalizar e homogeneizar a pluralidade humana (Queiroz et al., 2019, p.129).

Como marcamos, a pluralidade deve ser pautada nas aulas de línguas, com fito de evidenciar as diferentes vozes existentes, não contribuindo com o silenciamento dos grupos sociais, dos quais também pertencemos. Além disso, considerar o debate decolonial nas aulas de Língua Portuguesa, partindo das malhas de poder estruturadas em torno do controle (Quijano, 2009), “é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna” (Queiroz et al., 2019, p.130).

Ressaltamos que o poema “mulher de vermelho” não menciona questões em ser mulher negra, mulher transgênero, por isso, não refletiremos a respeito dessas discussões neste estudo. Assim, trataremos do ser mulher de forma geral, considerando a pluralidade de identidades existentes do que é ser mulher. Concordamos que não temos uma definição do que é ser mulher, visto que essa noção não deve ser pautada na distinção biológica, mas na pluralidade das identidades existentes (Silva & Haetinger, 2019).

Dessa forma, consideramos que ser mulher é também ser censurada (Silva & Haetinger, 2019) é ter receio de se vestir e ter que escolher cor, ser mulher vai muito além de ter um útero, ser mulher envolve questões construídas em uma sociedade machista, ou seja, consideramos a diversidade que envolve esse ser mulher. Essa liberdade de ser trazida pelas autoras Silva e Haetinger (2019) nos faz pensar sobre a liberdade de escolher, a mulher deve escolher o que ela quer vestir e com a cor que desejar, sem que

isso possibilite construções que a leve a ser questionada, o que, infelizmente, ainda é visto na sociedade contemporânea.

As referidas autoras (Silva & Haetinger, 2019) trazem Beauvoir (2015) discutindo a interessante questão das escolhas femininas em relação às escolhas dos homens, ou seja, o comportamento social imposto para a mulher é construído para que ela não o determine. Nesse viés, entendemos a colonialidade do poder presente na relação de dominação e comportamento social (por exemplo, no comportamento hierarquizante na escala do gênero e o racismo), apresentando um diálogo de dependência histórico-estrutural (Quijano, 1998). Dessa maneira, contribuindo para uma visão de mundo patriarcal que, infelizmente, ainda é atual. Podemos confirmar essa concepção com a escolha de um simples vestido vermelho (observa-se que Angélica de Freitas não atribuiu tamanho a esse vestido), o que socialmente acarreta outras discussões que, novamente, determinam “os olhares negativos” para as mulheres.

Análises dos posicionamentos dos estudantes

Como dito anteriormente, o texto proposto para a discussão na aula de Língua Portuguesa foi o poema "Mulher de vermelho" de Angélica Freitas (2012). Observemos:

mulher de vermelho

O que será que ela quer
 essa mulher de vermelho
 alguma coisa ela quer
 pra ter posto esse vestido
 não pode ser apenas
 uma escolha casual
 podia ser um amarelo
 verde ou talvez azul
 mas ela escolheu vermelho
 ela sabe o que ela quer
 e ela escolheu vestido
 e ela é uma mulher
 então com base nesses fatos
 eu já posso afirmar
 que conheço o seu desejo
 caro Watson, elementar:
 o que ela quer sou euzinho
 sou euzinho o que ela quer
 só pode ser euzinho
 o que mais podia ser

Vimos ao longo da discussão, a relevância dos estudos da construção da imagem, da decolonialidade e do letramento crítico. Para refletir e analisar sobre essas perspectivas, selecionamos cinco textos com temas em comum. Vale destacar que os posicionamentos referem-se à imagem que os/as alunos/as possuem do eu lírico do poema, da sociedade, da mulher, bem como da construção das imagens dos próprios estudantes. Iniciamos com a discussão dos pontos de vistas dos/as alunos/as nos textos, passamos à discussão das questões em comum e terminamos com reflexões acerca da construção da imagem das/os estudantes, lembrando que os textos foram entregues e lidos pela professora. Seguem os posicionamentos dos/as estudantes, os registros foram digitados conforme os textos originais deles (com destaques nossos). Vejamos

Tabela 1

Relato escrito de Maria e Cecília

Eu a Cecília achamos que, na nossa opinião, o eu lírico do poema está com *maus olhos* para a personagem feminina, de modo *assediador e machista*, porque não é porque ela botou um vestido vermelho que ela quer algo com ele. Esse *estereótipo de que a cor vermelha está interligada com a sensualidade é muito ultrapassado*. E mesmos se não fosse, ele não tem direito nenhum de insinuar nada. (Maria e Cecília)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Neste texto, observamos duas construções de imagens distintas. A primeira relaciona-se à construção da imagem do eu lírico em relação ao leitor (alunas); e a segunda, a construção da imagem das alunas enquanto sujeitos críticos, decoloniais. Na questão da construção da imagem do eu lírico no texto das alunas, observamos com o relato das estudantes Maria e Cecília a afirmação de que o eu lírico está com “maus olhos” para a personagem feminina. As alunas constroem uma imagem acerca do eu lírico em que entendem que ele está errado ao enxergar a mulher com olhar “assediador e machista”. Nesse sentido, as alunas expõem a imagem socialmente aprovada delas e desaprovada do eu lírico, ou seja, na imagem positiva “o indivíduo quer que sua imagem seja desejada e aprovada”; na imagem negativa, “ele apresenta vontade de ter liberdade de ação, de não ter imposições” (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012).

Corroborando com esse posicionamento das estudantes, Ribeiro a partir de Beauvoir tece as seguintes considerações:

Segundo o diagnóstico de Beauvoir, a relação que os homens mantêm com as mulheres seria esta: da submissão e dominação, pois estariam enredadas na má fé

dos homens que as veem e as querem como um objeto. A intelectual francesa mostra, em seu percurso filosófico sobre a categoria de gênero, que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Olhar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas (Ribeiro, 2017, p. 22).

As considerações apresentadas por Beauvoir através de Ribeiro (2017) convergem com os “maus olhos” apresentados pelas estudantes, isto é, a relação que homens condicionam estariam atreladas à “má fé” deles, colocando a mulher no lugar de submissão e de dominação. Essa visão de lugar imposto pelo homem se contrapõe ao posicionamento decolonial e crítico que almejamos e observamos no relato escrito das alunas Maria e Cecília (conforme a tabela 1).

Outro ponto importante e que merece destaque é a frase “esse estereótipo de que a cor vermelha está interligada com a sensualidade é muito ultrapassado”, com isso, observamos a criticidade das estudantes ao relatarem que essa associação do vermelho a algo sensual é ultrapassado. E mesmo que o vermelho fosse usado com essa concepção, o eu lírico “não tem direito nenhum de insinuar nada”. Nesse sentido, observamos questionamentos e “ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tilio, 2021, p. 40), o que direciona para uma perspectiva de imagem crítica e decolonial das alunas Maria e Cecília. Os posicionamentos das/os estudantes, reforça o nosso objetivo pretendido, que é formar cidadãos mais conscientes e críticos. Acreditamos que assim, conseguiremos fazer com que os estudantes questionem as estruturas de poder e repensem as relações sociais existentes.

Observamos também essa dupla construção de imagem no texto de Davi:

Tabela 2

Relato escrito por Davi

Considerando-se que na minha opinião, esse cara estar sendo machista, porque ele fala já posso afirmar que sei seu desejos ... *O que ela quer sou euzinho*. Não e só por conta de uma *cor de roupa que a mulher quer algo com alguém* ou precisar de motivos pra poder usar. (Davi)

Fonte: Acervo da pesquisadora

O posicionamento do aluno Davi traz uma afirmação interessante, ele declara o caráter machista do eu lírico ao afirmar que a mulher o quer: “o que ela quer sou euzinho”, essa mulher não foi ouvida, mas o eu lírico declara que ela o quer.

Além disso, o aluno complementa dizendo que não é a cor da roupa que indica que a mulher “quer algo com alguém”, questionando, a nosso ver, o eu lírico sobre a afirmação: “mas ela escolheu vermelho”. Dessa forma, o estudante colabora para a desconstrução desse estereótipo atribuído à cor vermelha como algo sensual e enfatiza a imagem negativa do eu lírico, isto é, aquilo que o eu lírico deseja esconder, o “território” dele, como discutido através de P. Brown e S. Levinson (*apud* Maingueneau, 2005).

Acerca da opinião do estudante Davi (tabela 2), entendemos que ele compreendeu a forma machista apresentada pelo eu lírico, assim, o estudante está tendo uma postura decolonial, rompendo com “paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade” (Pardo, 2019, p. 210). Nesse sentido, Davi, estudante do sexo masculino, desconstrói essa visão estereotipada sobre as escolhas femininas, pois sabemos que a postura do eu lírico é colonizadora. Ao tecer esse comentário, o estudante rompe com o paradigma de dominação do homem sobre a mulher. Quanto à imagem do aluno para a professora, observamos que Davi constrói sua imagem positiva, o que pode evidenciar o enaltecimento de sua posição.

No texto da aluna Cris, temos a construção de uma tripla imagem, a do eu lírico, da sociedade e da estudante:

Tabela 3

Relato escrito pela Cris

Eu acho que o eu lírico está se referindo a mulher de uma forma *errada e machista*, julgando a mulher *apenas por usar um vestido vermelho*, é uma atitude extremamente errada, a mulher pode se vestir como ela quiser, *cabe a sociedade ter consciência*. (Cris)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar de curto, o posicionamento da estudante Cris segue a direção crítica como a dos colegas. Nesse trecho, a palavra machista caracteriza o eu lírico, por meio do que a aluna diz ser “extremamente errado”, além de “machista”. A discussão é voltada novamente pelo julgamento feito a partir da roupa da mulher, isto é, ela é julgada “apenas por usar um vestido vermelho”.

Além disso, a aluna Cris ratifica que a mulher pode se vestir como quiser e que “cabe a sociedade ter consciência”, o que nos faz refletir acerca desse aspecto, pois ela orienta o encaminhamento do social, não deixando essa responsabilidade para a mulher (esta deve ser vestir como quiser, a responsabilidade está na sociedade). Dessa maneira,

a estudante demonstra a imagem negativa do eu lírico que possui um comportamento inadequado, assim como a imagem negativa da sociedade que não tem consciência e que precisa ter. Quanto à imagem da própria aluna (tabela 3), temos a evidência do desejo da aprovação social (Tavares, 2007) que ela expõe, isto é, a imagem positiva de alguém que reflete e defende que a mulher pode se vestir como quiser, assim como faz apontamentos que direcionam a responsabilidade da situação. Dessa maneira, a aluna questiona o patriarcado e tenta livrar-se da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2021), colocando fortemente o seu posicionamento crítico com relação às escolhas da mulher.

No texto da aluna Débora, temos três imagens sendo evidenciadas: a da sociedade, da aluna e a da professora:

Tabela 4

Relato escrito pela Débora

Na minha opinião, a sociedade ainda é muito machista em tudo, principalmente com as mulheres, *as mulheres são muitos julgadas por tudo, pelo o que vestem, se botam um batom “vermelho” é porque são ousadas, são desrespeitadas sem pedir, apenas por fazer e vestir aquilo que elas querem e desejam*, hoje em dia quando uma mulher é assediada ou abusada sexualmente, *sempre colocam a culpa na mulher*, e sempre dão a mesma desculpa “foi a roupa que ela estava se vestindo, o batom vermelho chamando a minha atenção” nada justifica um assédio ou um abuso sexual, merecemos respeito, *nós mulheres podemos usar o que for, nunca será convite para um homem nos assediar ou se aproveitar de nós, é revoltante às leis de hoje em dia*, ainda mais quando se trata de nós mulheres, nós sempre somos culpadas, e os homens nunca pagam por esses erros, como assédio ou o abuso sexual, roupa não é convite e nunca será, *todas nós merecemos respeito, e lutamos todos os dias por isso.* (Débora)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Vemos na opinião da Débora um posicionamento em tom de desabafo sobre o que as mulheres vivenciam no atual momento. O ser mulher apresentado por ela condiz com aquela que não pode se vestir da maneira que gostaria, pois isso acarretará até em abusos. E o pior “sempre colocam a culpa na mulher”. A estudante (tabela 4) afirma que as mulheres são “muito julgadas por tudo”, enfatizando assim que basta ser mulher para o comportamento ser avaliado, já que “tudo” vindo de mulher é motivo para julgamento.

No registro, percebemos novamente, a menção à cor vermelha, dessa vez, com relação ao batom. Isso reforça o estereótipo criado pela sociedade com relação à mulher e à escolha de uma cor, seja para roupa ou para um batom. Assim, na visão do outro (entendido aqui como homem), se usam batom vermelho “é porque são ousadas” no

sentido depreciativo. As teorias decolônias contribuem para a desconstrução/repensar dessas relações, podemos mencionar a relação hierarquizante do homem, isto é, a estrutura de poder historicamente construída para que as mulheres fossem submissas aos homens, traçando um percurso de opressão sobre as escolhas femininas.

Nesse sentido, a aluna Débora (tabela 4) constrói a imagem negativa da sociedade, que nos responsabiliza por situações em que o culpado é o machismo historicamente construído. Corroborando com a imagem negativa da sociedade, a estudante continua e enfatiza que as mulheres “são desrespeitadas sem pedir, apenas por fazer e vestir aquilo que elas querem e desejam”, ou seja, a mulher mais uma vez é silenciada, ela não pede, assim o seu lugar de fala é cerceado. Sobre esse aspecto, evidenciamos as reflexões de Ribeiro (2017) no que concerne ao lugar de fala, este lugar relacionado à fala da mulher com a pluralidade de identidade que nos constituem. Ribeiro (2017) centraliza a discussão para o feminismo negro, porém as reflexões apontadas por ela permite-nos falar sobre o silenciamento da voz da mulher. Assim, podemos discutir esse lugar de fala a partir de alguns questionamentos trazidos pela autora: “Quem pode falar?” “O que acontece quando nós falamos?” e “Sobre o que é nos permitido falar?”. A referida autora complementa: “Esses questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala” (RIBEIRO, 2017, p.43). Pensando nesses questionamentos, acreditamos que, muitas vezes, a mulher não pode falar, assim como escolher um vestido vermelho (discutido no poema). Por isso, devemos criar aberturas para que as (os) estudantes reflitam criticamente sobre os estereótipos sociais impostos pela estrutura de poder em que vivem, assim, contribuindo para que mudanças aconteçam.

Observamos que a estudante Débora traz a professora também para a construção da imagem no texto. Posteriormente, “nós mulheres podemos usar o que for, nunca será convite para um homem nos assediar ou se aproveitar de nós”, ou seja, a aluna nos inclui na declaração para ratificar que as mulheres devem ter liberdade de usarem o que quiserem e enfatiza que esse fato “nunca” será um “convite” para que sejam assediadas. Dessa forma, a aluna Débora se percebe enquanto mulher na sociedade, colocando a professora na mesma posição. Nesse sentido, ampliar a “visão de si no mundo social pode ser vista também como uma forma de me ver nos outros, ou seja, uma relação de alteridade” (Bezerra, 2019, p. 909).

A estudante Débora (tabela 4) é enfática em sua opinião, criticando os estereótipos lançados sobre a mulher, mostrando-se indignada com a situação social vivenciada pelas mulheres. Ela declara: “é revoltante as leis de hoje em dia, ainda mais quando se trata de nós mulheres”, inserindo-nos novamente na discussão. A estudante acrescenta: “todos nós merecemos respeito, e lutamos todos os dias por isso”, o que demonstra que a luta dela, da professora e das mulheres por respeito é diária e conjunta.

A partir da opinião da estudante, observamos também firmeza e criticidade, dessa forma, a contribuição dela corrobora com a perspectiva do letramento crítico e decolonial. Além de ratificar a imagem de quem se indigna com posturas machistas, o que coloca a imagem positiva da aluna Débora (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012) a que é socialmente aprovada em destaque.

Reiteramos que este debate decorrente do exercício de letramento contribui para que os estudantes pensem em questões que foram construídas ideologicamente e naturalizadas, fazendo-os questionar sobre esses padrões estabelecidos. Assim sendo, o letramento crítico é uma alternativa de “trabalho que faz com que alunos/as saiam do lugar comum e possam refletir, problematizar e questionar os mais diversos assuntos da vida” (Bezerra, 2019, p. 909).

No texto da aluna Laís, temos três imagens em debate: a da sociedade, a da mulher e a da estudante:

Tabela 5

Relato escrito pela Laís

Eu acho o seguinte, a gente vive em uma sociedade onde as pessoas são muito julgadas, seja pelo que veste, come, gostos pessoais, enfim. E *são as mulheres que mais sofrem esses julgamentos, principalmente pelo que ela veste, porque na sociedade em que vivemos, quando uma mulher é assediada ou abusada sexualmente, muita das vezes colocam a culpa na mulher por conta da roupa que ela estava usando. Então quer dizer que só porque ela estava usando uma roupa digamos que curta ou com decote, ela estava querendo ser assediada ou abusada?* Sinceramente isso é muito revoltante, a mulher poderia está nua e ainda sim, isso não daria o direito de assediarem ou abusarem dela, *roupa não é convite!! Mas é claro, é muito mais fácil ensinar uma mulher a se vestir do que ensinar um homem a se controlar.* (Laís)

Fonte: Acervo da pesquisadora

A opinião da estudante Laís é marcada também por indignação ao julgamento feito pela sociedade com relação às roupas que as mulheres vestem, ressaltando o que já observamos em outros posicionamentos. A sociedade avalia e julga, principalmente, as

mulheres, pois “são as mulheres que mais sofrem esses julgamentos, principalmente pelo que ela veste”. A aluna faz ainda o seguinte questionamento que marca a imagem negativa da sociedade: “Então quer dizer que só porque ela estava usando uma roupa digamos que curta ou com decote, ela estava querendo ser assediada ou abusada?”, o que também relacionamos com a desconstrução de pensamentos que colocam tamanhos e cores de roupas (usados por mulheres) como pretexto de abusos e assédios.

Nesse viés, a estudante está contribuindo para o questionamento dessas estruturas que estão atreladas às questões e também à organização de poder. Moreira Junior (2021, p. 67) afirma que “é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social”, o que podemos evidenciar a partir da opinião da aluna Laís (tabela 5). Essa construção marca a imagem positiva da aluna e das mulheres que sofrem pelos julgamentos impostos socialmente. Na opinião de Laís, na tabela 5, e, da mesma forma de Débora, na tabela 4, constatamos essa relação de roupa entendida pelo homem como chamamento para assédios. As alunas demonstraram que roupa não deve ser analisada dessa forma, então colocam: “roupa não é convite”, “nunca será convite”, o que remete a questionamentos sobre o estereótipo criado sobre as escolhas de roupas feitas por nós, mulheres.

A partir disso, a aluna Laís (tabela 5) enfatiza com aparente ironia: “mas é claro, é muito mais fácil ensinar uma mulher a se vestir do que ensinar um homem a se controlar”, ou seja, o homem está numa posição social em que ele pode julgar, tomar posicionamento a partir da roupa de uma mulher, e, ainda assim, a sociedade cobra dessa mulher uma postura diferente, por isso “a ensina se vestir”. Observamos as relações patriarcais existentes, o que é argumentado pela aluna Laís (tabela 5), corroborando com o rompimento dessas estruturas, desse pensamento colonizador do homem sobre a mulher. Com isso, enfatizamos a construção da imagem, do pensamento crítico e decolonial descrito pela posição da estudante Laís.

Considerações Finais

Como mencionamos, este estudo teve como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas por discentes do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando o posicionamento crítico e decolonial. Destacamos que as construções estabelecidas perpassam pela língua que, para nós, é compreendida como interação e

dialogismo (Volóchinov, 2021). Para a reflexão, tecemos considerações sobre as perceptivas (perspectivas? percepções?) da imagem positiva e negativa, do letramento crítico e da decolonialidade. Assumimos o entendimento de que devemos utilizar o espaço escolar para debates nessas perspectivas, contribuindo para o repensar das estruturas sociais, com isso, estimulando e incentivando os estudantes a questionarem e ressignificarem as relações de poder naturalizadas (Tilio, 2021). Trouxemos o debate sobre a representação da mulher a partir do poema “mulher de vermelho”, colaborando para a desconstrução de estereótipos e estigmas que são associados à mulher, bem como da imagem que é socialmente imposta para ela.

Além disso, considerar a discussão pelo viés decolonial nas aulas de Língua Portuguesa “é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna” (Queiroz et al., p.130, 2019). Evidenciamos através dos posicionamentos dos/as estudantes que essa mulher da obra “mulher de vermelho” não teve lugar de fala, assim como as mulheres da realidade em que vivenciamos também sofrem com o julgamento pelo que vestem e com o silenciamento que lhes é imposto.

Ainda que com *corpus* pequeno, podemos afirmar que, a partir desses dados, percebemos um percurso de desenvolvimento crítico e decolonial dos/as estudantes. Os/as estudantes se colocam de forma questionadora a respeito do julgamento social sofrido pelas mulheres, sobretudo, pelo posicionamento machista e patriarcal que envolvem discursos como o do eu lírico do poema. Dessa maneira, observamos a seguinte construção de imagens: a do eu lírico do poema, da sociedade, da professora e dos próprios estudantes. Eles evidenciaram a imagem negativa do eu lírico e da sociedade, cobrando consciência para questões da pauta feminina.

Verificamos a construção de uma imagem positiva não somente no que tange à imagem da professora (colocada pela aluna Débora, tabela 4), assim como a de todos/as os/as estudantes que se posicionaram contra o eu lírico. Os/as alunos tinham o desejo que suas imagens fossem apreciadas e aprovadas, com o intuito de afastamento do posicionamento do eu lírico e da sociedade repressora e discriminadora, encaminhando para uma aproximação de postura e de um pensamento decolonial. Os apontamentos discutidos corroboram que devemos trabalhar com essas perspectivas nas aulas de Língua Portuguesa, nesse sentido, daremos vozes aos grupos que foram e são historicamente marginalizados.

Referências

- Bakhtin, M. (2021). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora 34.
- Bezerra, S. S. (2019). Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19, 901-926.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Editora Cortez.
- Freitas, A. (2012). *Um útero é do tamanho de um punho*. Companhia das Letras.
- Goffman, E. (2012). *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*, (F. Silva, Trad.). Editora Vozes.
- Mangueneau, D. (2005). *Análise de textos de comunicação*. Editora Cortez.
- Mignolo, W. D. (2021). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial, (I. B. Veiga, Trad.). *Revista X*, 16, 24-53.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Monte, M, W., & Santos, A. S. (2019). Práticas discursivas e concepção de ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade: Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. *Revista Eventos Pedagógicos*, 10, 1081-1090.
- Moreira Junior, R. S. (2021). Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: Uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação: Linguística Aplicada, Dialogismo e Práticas Sociais*, 8, 63-81.
- Pardo, F. S. (2019). Decolonialidade e ensino de línguas: Perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, 8, 200-221.
- Queiroz, A. S., Santos, E. C., Oliveira, K. C. N., Sousa, M. A., & Vieira, V. G. B. (2019). Ensino de língua portuguesa: Uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do Gelne*, 20, 127-141.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24, 137-148.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Silva, L. A. (1998). Polidez na interação professor/aluno. Em D. Preti (Org.), *Estudos de língua falada: Variações e confrontos*, (pp.109-130). Editora Humanitas.
- Silva, S. C., & Haetinger, R. A. S. (2019). As representações do ser mulher na obra um útero é do tamanho de um punho. *Revista Humanidades e Inovação*, 6, 8-19.
- Souza Santos, B., & Meneses, M. P. (Orgs.)(2009). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Souza, F. O. (2021). O poetry Slam no Ensino de Língua Espanhola: Uma proposta para o letramento literário crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 645-658.
- Tavares, R. R. (2007). *A negociação da imagem na pragmática: Por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Editora Edufal.
- Tilio, R. (2021). (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, 13, 33-42.

(De)colonialidade, Memória e Resistência no Conto “Maria” de Conceição Evaristo

(De)colonialidad, Memoria y Resistencia en el Cuento “Maria” de Conceição Evaristo

Francisca Andressa França de Lima Ricardo

Mestrado Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre

Gerente, Marmoraria Imperial, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

 andressalins1997@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3626-9592>

Carlos David Larraondo Chauca

Doutorado em Estudos de Literatura, Universidade Federal Fluminense

Docente, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, AC, Brasil

 carlos.chauca@ufac.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1533-468X>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-4>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Conceição Evaristo é uma escritora negra que, no âmbito da literatura brasileira, pode ser entendida como um ponto de ruptura e descontinuidade pois sua escrita se atravessa pela experiência pessoal/coletiva da mulher negra em-vivência que amplifica e ecoa vozes de corpos historicamente subalternizados, tanto pelo gênero, pela raça e pela condição social, produzindo, assim uma escrita afetuosa e altamente política. O objetivo do presente trabalho é analisar o conto “Maria” (2016), entendendo que os textos da escritora escancaram as violências históricas do corpo da mulher negra em-vivência mediante o exercício de uma memória afrocentrada e, por esse motivo, podem ser entendidos como um discurso de resistência no contexto da modernidade/colonialidade. Para tal fim, é necessário entender a modernidade arraigada à colonialidade, tal como propõem Enrique Dussel (1993); Walter Mignolo (2007, 2010); Anibal Quijano (2014) e Ochy Curiel (2020). Articulado a esse aporte teórico é imperativo que se discuta, dentro desse contexto, o lugar que a mulher negra ocupa nas relações de poder social no Brasil, tal aspecto será analisado pelas leituras de Lélia Gonzalez (2020). Finalmente, necessário que se façam reflexões em torno à memória e à resistência a fim de atrelar essas categorias à proposta da escrita de Conceição Evaristo.

Palavras-chave: decolonialidade, memória, resistência, escrevivência

Resumen

Conceição Evaristo es una escritora negra que, en el contexto de la literatura brasileña, puede ser entendida como un punto de ruptura y discontinuidad pues, su escrita está atravesada por la experiencia personal/colectiva de la “mujer negra en-vivencia” que amplifica y hace eco de los cuerpos históricamente subalternizados, tanto por el género, la raza y la condición social. Produciendo, así, una escrita afectuosa y altamente política. El objetivo del presente trabajo es analizar el cuento “Maria” (2016), entendiendo que los textos de la escritora descubren o exponen las violencias históricas del cuerpo de la “mujer negra en-vivencia” a través del ejercicio de una memoria afrocentrada y, por ello, puede entenderse como un discurso de resistencia en el contexto de la modernidad/colonialidad. Para ello, es necesario comprender la modernidad enraizada a la colonialidad, tal como lo proponen los teóricos de la Teoría Crítica Decolonial, entre ellos Enrique Dussel (1993); Walter Mignolo (2007, 2010); Aníbal Quijano (2014) y Ochy Curiel (2020). Articulado a este aporte teórico es imperativo discutir, en este contexto, el lugar que ocupan las mujeres negras en las relaciones sociales de poder en Brasil, esto será hecho a partir de las lecturas de Lélia Gonzalez (2020). Finalmente, será necesario tejer reflexiones en torno a la memoria y la resistencia para vincular estas categorías a la propuesta de escritura de Conceição Evaristo.

Palabras clave: decolonialidad, memoria, resistência, escrevivência

Recebido em 03/11/2022

Aceito em 22/12/2022

Publicado em 31/03/2023

Espaços e Afetos da Narrativa de Conceição Evaristo

Os caminhos que nos levaram para a escrita deste artigo se entretecem às trajetórias das “Marias” que compõem os textos das nossas vidas: avós, mãe, tias, irmãs. “Marias” únicas e coletivas que compartilham percursos demarcados social e historicamente na constituição da(s) nossa(s) identidade(s), dentro de uma sociedade construída com base em estruturas coloniais de poder ainda vigentes, que implicam diretamente nas nossas experiências, como mulheres, negras, indígenas, mães “solteiras”, da(s) periferia(s), da(s) Amazônia(s). De olhar para nossas vivências, marcadas pela luta, pela livre expressão e aceitação, de aproveitar as (poucas) oportunidades de estudar, trabalhar fora, sentir-se livres, na tentativa de nos “desvincular”, mesmo sem intenção, das marcas do colonialismo a partir das nossas lutas cotidianas e assim sarar as feridas coloniais¹⁴ que nos condicionam, historicamente, às margens da sociedade, a trabalhos secundarizados e ao silenciamento das nossas vozes.

¹⁴ Ferida colonial (*herida colonial*) é um termo usado por Walter Mignolo para representar o sentimento de inferioridade imposto nos seres humanos que não se encaixam no modelo predeterminado pelos relatos euramericanos (Mignolo, 2007).

Tais percursos de experiências pessoais se entrecruzam com nossos percursos acadêmicos e nos aproximam dos textos de Conceição Evaristo, onde esses recortes sociais são traduzidos pela sensibilidade da escritora que narra episódios de opressão, exclusão e preconceito sofridos por quem está à margem da sociedade dominante: corpos de mulheres negras e pobres, construídos historicamente como corpos subalternos.

Conceição Evaristo nasceu em uma favela de Belo Horizonte, no dia 29 de novembro de 1946, de origem pobre, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1973, graduando-se em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é mestre em Literatura Brasileira pela PUC Rio, e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e desenvolve pesquisas na área dos estudos literários¹⁵. Seus primeiros textos autorais foram publicados pela revista *Cadernos Negros*¹⁶, e seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, foi pela primeira vez veiculado em 2003. Em sua narrativa, Conceição Evaristo resgata, reconstrói e (re)imagina memórias individuais/coletivas, traduzindo vivências de afrodescendentes que se atravessam por opressões de raça, gênero e classe, marcadores sociais estruturantes da modernidade¹⁷. Nas palavras da escritora, tais vivências são demarcadas na experiência da mulher negra por uma dupla opressão, pois essa se vê subalternizada tanto pelo homem negro devido às relações de gênero, quanto pela mulher branca devido às relações raciais (Evaristo, 2009). Posicionamento que denota o compromisso social e engajamento político da autora na sua produção escrita.

É importante destacar que a potência poética da narrativa de Conceição Evaristo desmitifica os estereótipos que historicamente constroem as representações sociais da mulher negra como uma identidade fixa, tal como indica Miriam Cristina dos Santos, pois nas narrativas de Conceição Evaristo há uma “multiplicidade de olhares e modos de conceber a mulher negra” (Santos, 2018, p.1). Essa multiplicidade possibilita outras

¹⁵ Informações extraídas do portal Literafro vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, no site: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro>.

¹⁶ Segundo as informações do site Quilombo Hoje, a antologia “Cadernos Negros”, faz seleção daqueles considerados os melhores poemas e contos da produção literária afro-brasileira desde 1978, tornando-se assim o principal veículo de divulgação da escrita de autores afrodescendentes que resolveram colocar no papel suas experiências e visão de mundo.

¹⁷ Segundo Mignolo, a partir da Teoria Crítica Decolonial: “Modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade— não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais”, não podendo existir assim uma sem a outra. (Mignolo, 2016, p.2)

perspectivas de leitura das relações de poder social na contemporaneidade, pois se entretecem à sensibilidade única que a autora traduz em defluência de suas escrevivências¹⁸, termo empregado por ela, pelo qual fica entendível o compromisso ético que assume para si ao evidenciar seu lugar de fala¹⁹ mediante uma escrita politicamente consciente, em vista que se refere à “escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (Oliveira, 2009, p. 622). Desse modo, Conceição Evaristo afirma existir uma literatura afro-brasileira marcada pelo ponto de vista da mulher negra:

Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um ‘corpo-mulher-negra em vivência’ e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (Evaristo, 2009, p. 18)

Quando citamos esse processo de rememoração mediante a tática da ficcionalidade é preciso estabelecer que a ficção aqui nomeada deve ser entendida como uma saída entre a verdade e a mentira, ou seja, uma construção a partir do real (Ginzburg, 2002) que, entretecida ao conceito de escrevivência, me permite pensar em uma narrativa que emerge como possibilidade outra do narrar da História— do Brasil, da América-Latina— desde uma experiência subjetiva, uma memória afrocentrada, que vai ao encontro de uma ancestralidade africana assumida como potência política para descontinuar uma narrativa única da História que privilegia o olhar do homem branco. Neste sentido, quem assume o papel de narrar é uma mulher negra em vivência, com suas feridas, seus desejos, suas utopias, suas paixões, suas lembranças e seus pactos éticos pela defesa da dignidade dos corpos racializados, oprimidos pelas estruturas de poder social e acobertados pelo discurso hegemônico.

Desse modo, as temáticas abordadas pela escritora fomentam reflexões críticas em torno das problemáticas sociais na interseccionalidade²⁰ entre raça, gênero e classe

¹⁸ Ao longo do texto farei uma definição dessa unidade léxica, considerando a fala de significação da própria Evaristo.

¹⁹ Para entender melhor o conceito “lugar de fala”, recorro ao conceito da filósofa, feminista negra e escritora, Djamila Ribeiro, a partir da frase: “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades.” (Ribeiro, 2017, p. 40).

²⁰ O conceito de interseccionalidade aqui mencionado refere-se à proposta de Kimberlé Williams Crenshaw para quem “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

social através do texto literário. À maneira de exemplo cito três estudos que abordam essas temáticas tratando do conto “Maria” e que me permitem pensar sobre o papel social da literatura afro centrada nos nossos contextos políticos brasileiros. No conto, Evaristo narra a história de uma mulher negra, empregada doméstica, que após um dia de trabalho volta para casa em um ônibus que será assaltado. A narrativa nos revela que um dos assaltantes é o ex-companheiro da protagonista homônima e pai de um dos seus filhos, assim, devido a essa proximidade Maria é a única passageira que não é roubada, o que desperta a fúria dos outros passageiros que a identificam como cúmplice dos delinquentes e a agredem até a morte.

Usando com base o conto mencionado, Fernanda Francisca Balisa e Nismária Alves David, no trabalho intitulado “A violência contra a mulher negra no conto "Maria" de Conceição Evaristo” (2017), discutem sobre a problemática da violência racial e de gênero contra a mulher negra e pobre, em um contexto urbano pós-colonial e consideram que o conto “Maria” revela as diversas violências que a mulher negra sofre e as identificadas em três âmbitos na narrativa: a violência social, pois é a mulher negra entendida como um corpo à margem da legalidade e, por esse motivo, sem direitos garantidos; a violência afetiva, pois é uma mulher abandonada e mãe solteira; a violência física, extrema, pois é insultada e agredida até a morte por ser identificada como um corpo criminoso. Segundo as autoras, essas temáticas trazidas à tona fazem com que a narrativa de Conceição Evaristo seja um texto importante de resistência e visibilidade aos negros e mestiços.

O segundo estudo que discute esses recortes temáticos no conto “Maria” é o do Henrique Marques Samyn, que tem como título “As mortes de Maria: sobre um conto de Conceição Evaristo” (2020), aqui o autor desenvolve suas reflexões sobre as violências da personagem homônima, principalmente com a morte no final do conto, destacando o espaço urbano como palco para esse desenlace trágico. Na sua leitura, Samyn (2020) identifica cinco mortes ou “aniquilações, metafóricas e simbólicas da personagem” (p.1). Assim, a primeira morte ocorre antes da personagem entrar no ônibus, entre o cansaço e a felicidade, como uma espécie de produto da subalternização; a segunda morte se traduz em seu permanente estado de solidão; a terceira refere-se ao medo, não dos assaltantes, não da morte, mas da vida, por conta de como seria o futuro dos filhos da personagem; a quarta morte acontece quando ela começa a ser xingada dentro do ônibus e a última e a mais marcante é a morte física que representa os índices de feminicídios das mulheres negras, principalmente, as pobres e faveladas.

Nessa mesma linha temática, o estudo de Juliana Cristina Costa e Selma Maria da Silva intitulado “A representação literária do feminino não hegemônico no conto 'Maria' de Conceição Evaristo” (2021) considera que a personagem Maria representa um sujeito feminino histórico, uma identidade coletiva, alvo principal das opressões raciais e do sistema patriarcal. O estudo vê no conto de Conceição Evaristo um potente discurso que no âmbito da literatura manifesta as desigualdades raciais e de gênero que estruturam a sociedade brasileira.

Trazemos esses estudos à baila pois nos ajudam a pensar que o texto literário transborda os horizontes de uma análise hermética e serve como documento histórico que permite discutir os problemas sociais na contemporaneidade, problemas que não são novos ou inéditos, mas que tem suas bases nas relações de poder colonial que persistem até os dias de hoje. Assim, o objetivo do presente trabalho se articula a esse entendimento e propõe analisar o conto “Maria” de Conceição Evaristo, presente no livro *Olhos d'água* (2016), a partir do pressuposto que os textos da escritora descobrem ou escancaram as violências históricas do corpo da “mulher negra em vivência” e, por esse motivo, podem ser entendidos como um discurso de resistência no contexto da modernidade/colonialidade mediante o exercício de uma memória afrocentrada.

Para tal fim, é necessário entender a modernidade arraigada à colonialidade, tal como propõem os teóricos da Teoria Crítica Decolonial, entre eles Enrique Dussel (1993) Walter Mignolo (2007, 2010), Anibal Quijano (2014) e Ochy Curiel (2020). Articulado a esse aporte teórico é imperativo que se discuta, dentro desse contexto, o lugar que a mulher negra ocupa nas relações de poder social na modernidade/colonialidade, refletida pelas leituras de Lélia Gonzalez (2020). Assim, será necessário que se tenham reflexões em torno à memória e à resistência a fim de atrelar essas categorias à proposta da escrita de Conceição Evaristo. A partir desses propósitos nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que dá ênfase aos processos e significados, levando em consideração a análise de aspectos mais profundos que descrevem a complexidade do comportamento humano, a fim de fornecer uma análise sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (Lakatos & Marconi, 1995). Também é uma pesquisa de caráter bibliográfico, pois estão sendo estudadas obras (bibliografias) já publicadas, “em forma de livro, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (Lakatos & Marconi, 1995, p. 43-44).

Finalmente, consideramos a pertinência da discussão referente às narrativas e discursos da chamada “literatura negra” na articulação com teorias contemporâneas que questionam e problematizam as relações de poder social desde uma perspectiva histórica. Desse modo, esperamos aportar, em alguma medida, com a discussão sobre o papel social da mulher negra na contemporaneidade, uma temática que precisa ser, cada vez mais, colocada em cena, pois os corpos negros e das mulheres negras em específico estão em constante perigo e propensos à violência e à morte, visto que são as mulheres negras as principais vítimas de homicídios, assassinadas mortas por feminicídio, lesão corporal ou vítimas de estupro²¹

Aspectos Teóricos da Decolonialidade: O Corpo da Mulher Negra em Vivência na Modernidade

O conceito de colonialismo faz referência aos processos bélicos de exploração e de expansão transoceânicos dos impérios europeus, principalmente espanhol e português, iniciados no século XVI e comandados por navegantes em busca de riquezas e matéria-prima para suas respectivas coroas. Tais processos demarcam, historicamente, uma apropriação violenta de territórios e corpos nas geografias, hoje conhecidas como “Americanas”, “Latino-americanas”. Nomenclaturas de um espaço/tempo produzido por um discurso eurocêntrico e estruturado, tal como afirma Walter Mignolo, em cinco esferas da experiência humana, estas são:

1) La privatización y la explotación de la tierra y la explotación de la mano de obra. 2) El control de la autoridad (virreinos, estados coloniales, estructura militar). 3) El control del género y la sexualidad (la familia cristiana, y valores y conductas sexuales y de género). 4) El control de la subjetividad (la fe cristiana, la idea secular de sujeto y ciudadano) y el conocimiento. 5) El control de la naturaleza y los recursos naturales. (Mignolo, 2010, p. 79).

Tais esferas da experiência humana possibilitam pensar que as relações de poder social se estabelecem pela “colonialidade do ser”, pela “colonialidade do saber” e pela “colonialidade do poder”, âmbitos de discussão da chamada Teoria Crítica Decolonial (TCD), cuja proposta analisa, no âmbito histórico e cultural, os domínios de uma razão

²¹ Segundo reportagem do G1: “Considerando apenas os dados disponibilizados de forma completa, os números apontam que cerca de 75% das mulheres assassinadas no primeiro semestre deste ano no Brasil são negras. O percentual diminuiu para quase 50%, no entanto, do total de vítimas de agressões cometidas por companheiros em casa e estupros” (G1. Globo, Acesso em 04 de junho de 2021)

universalista eurocêntrica e etnocêntrica que persiste na contemporaneidade e implica em um apagamento histórico das expressões culturais, dos corpos, das existências e sensibilidades dos povos e sujeitos colonizados, principalmente, indígenas e afrodescendentes. Por esse motivo é necessário pensar a modernidade indissociável da colonialidade, entendendo a colonialidade como a perpetuação dessa matriz colonial do poder na atualidade, seu lado sombrio, que se encobre no discurso do desenvolvimento e progresso pois, tal como afirma Fernando Garcés (2007), os processos da colonização inauguram, também, o processo de classificação daquilo que é ontologicamente aceitável ou não, no contexto da modernidade, isso mediante o olhar universalista da identidade do homem europeu. Assim o eurocentrismo considera que:

Los indios no tienen religión sino supersticiones, los indios no hablan lenguas sino dialectos, los indios no son hombres sino homúnculos, etc. Este eurocentrismo, constituido a lo largo de un proceso que va del siglo XVI al XIX, marca, al mismo tiempo, el nacimiento de aquel fenómeno tan discutido llamado *modernidad*. El fenómeno llamado *modernidad* está íntimamente relacionado con el acontecimiento del encontronazo de Colón con Abya Yala (Fernando Garcés, 2007, p. 220).

O processo de colonização deixou muitas marcas nos povos colonizados, dentre elas a desigualdade, o preconceito, a exclusão social que podem ser evidenciadas na atualidade pela maneira que são tratados e definidos os corpos negros, indígenas e o(s) corpo(s) feminino(s). Para Anibal Quijano (2014) a “matriz colonial do poder” se estabelece, principalmente, por relações e classificações étnico/raciais, mas também, econômicas e sexo-genéricas em um panorama global e se atravessa pela divisão do trabalho no sistema-mundo²² em centro/periferia, estabelecendo uma padrão de poder capaz de atuar em todos os âmbitos da existência, pois “opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y escala social” (p.2).

Levando em consideração essa perspectiva de leitura, dentro do aporte teórico da decolonialidade, a modernidade será caracterizada para além do conceito atribuído pela tradição europeia, ou seja, não apenas como a emancipação racional e o desenvolvimento humano, antes, tal como propõe Enrique Dussel (1993), o “mito da modernidade” se estabelece como justificativa de uma práxis irracional de violência, que nas palavras do filósofo, produz “vítimas” de uma estrutura histórica de poder institucionalizada “interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de

²² Pensando a partir da lógica proposta por Immanuel Wallerstein (2006)

sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um sacrifício salvador (do colonizado, escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra)” (p. 186).

É importante pensar que essa situação de “vítima” que Dussel propõe é uma categoria histórica, mas os sujeitos “vitimizados” pelas estruturas históricas de opressão não devem ser entendidos como sujeitos passivos ante esses mecanismos de subordinação, ao contrário, são atuantes sociais, que se enfrentam o tempo inteiro às políticas da modernidade e resistem na própria carnalidade a essas violências. Ainda, levando em consideração as questões étnico-raciais estruturantes da modernidade/colonialidade, se faz necessário destacar que o discurso dominante produz identidades e diferenças mediado por uma linguagem hegemônica que define e categoriza diferentes existências, produzindo assim, a ideia de corpos subalternos.

Desse modo, é importante mencionar a reflexão da teórica feminista afro-dominicana Ochy Curiel, que fala a partir do pressuposto da interseccionalidade, transportando essa nomenclatura, alcunhada pela professora afro-americana Kimberlé Crenshaw, ao âmbito de discussão da modernidade/colonialidade. Para Curiel (2020):

El problema de la interseccionalidad es que no pregunta cómo se producen las identidades y diferencias que producen los sistemas de opresión. ¿Por qué soy negra? ¿porque soy indígena? Porque soy lesbiana? Las respuestas: Soy negra o indígena por el racismo, soy lesbiana por el heterosexismo. Es decir, más allá de que utilicemos estas categorías para articularnos políticamente, debemos saber que esos lugares han sido producidos por la colonialidad. Nuestras luchas por tanto, no se limitan a reconocer las identidades y las diferencias, sino a acabar con los sistemas de dominación. La interseccionalidad no profundiza sobre eso. La interseccionalidad es liberal, pues solo reconoce ejes de diferencias. No se trata solo de una cuestión teórica o conceptual, sino de una cuestión que tiene implicaciones para nuestras prácticas políticas (p. 275)

Assim, a partir da fala da autora é importante que se entenda que a produção dos corpos-outros-diferentes se deve a um discurso de poder atuante, que no contexto latino-americano, se inaugura com os processos colonizatórios. Assim, não se trata apenas de reconhecer diferenças, mas entender como estas são produzidas pela cultura, pela história, pelos discursos dominantes, pelos estereótipos, pela ideia de um corpo inimigo, que tem de ser aniquilado, que coloca em perigo a modernidade, o status quo. Não se trata de celebrar a diversidade, se trata de discutir como se produz a diferença e a

diferença se produz pela violência, pela opressão, pela coisificação²³ dos corpos, pela produção de estereótipos, pela hiperssexualização, pela exotificação.

Nesse sentido, provocados pela reflexão de Curiel e considerando as propostas de leitura da decolonialidade, pensamos no lugar que a mulher negra ocupa dentro dessas relações de poder na modernidade/colonialidade no contexto histórico das cartografias geopolíticas brasileiras. Em vista que, tal como indica Lélia Gonzalez, “ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo sexismo a colocam nos níveis mais altos de opressão” (Gonzalez, 2020, p. 58).

Partindo das suas experiências e vivências, a filósofa e antropóloga brasileira discute sobre o lugar da mulher negra na sociedade e os mecanismos de poder que perpassam e cerceiam seu corpo, apontando para a discussão sobre desigualdade de gênero, raça e território. E a partir desses pontos produz um (contra) discurso que coloca em manifesto a naturalização histórica da subordinação dos corpos negros e da mulher negra no Brasil. Tal como a intelectual expressa em uma palestra ministrada em 1970 na Universidade da Califórnia em Los Angeles essa produção do corpo negro como subalterno é um produto da cultura:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelado”. (Gonzalez, 2020, p.78)

No fragmento, é possível compreender que a leitura de Gonzalez parte do âmbito cotidiano e se expande para entender as estruturas coloniais que perpassam o corpo negro limitando-o a espaços sociais previamente destinados, atrelando sua imagem a uma marginalidade que o próprio discurso hegemônico do homem branco constrói. Assim, os estereótipos que a cultura dominante produz instalam o corpo da mulher negra a espaços secundarizados da sociedade, docilizando sua subjetividade, relegando-a principalmente aos trabalhos nos âmbitos internos como o domiciliar. Esse é o imaginário colonial que se perpetua e é assim que o poder perpetua, também, sua dominação sobre

²³ Segundo dicionário online de português, significa transformação de conceitos, ideias etc. Redução de alguém à condição de objeto: coisificação do corpo feminino. Disponível em <http://www.dicio.com.br>

o corpo da mulher negra pois, como já foi mencionado, a divisão do trabalho no contexto da modernidade/colonialidade não pode ser compreendida desassociado das questões raciais e de gênero. Nesse entendimento, Gonzalez (2020) explica que:

se as transformações da sociedade brasileira nos últimos vinte anos favoreceram a *mulher*, não podemos deixar de ressaltar que essa forma de universalização abstrata encobre a realidade vivida, e duramente, pela *grande excluída* da modernização conservadora imposta pelos donos do poder do Brasil pós-1964: a mulher negra (p.100)

A agudeza da crítica de Gonzalez escancara as diversas opressões que vitimizam a mulher negra e que o discurso neoliberal encobre em sua falácia progressista. Tendo em vista essas discussões, é importante pontuar que os movimentos reivindicatórios dos coletivos intelectuais negros estão insistentemente, através da sua atuação acadêmica, produzindo discursos que se opõem a esses estereótipos históricos que colocam o negro e mulher negra como sujeitos marginais e/ou subordinados. No âmbito social, são os corpos negros que se enfrentam a essas estruturas de poder, resistindo no dia a dia às violências do racismo estrutural que fundamenta a modernidade. Segundo Gonzalez (2020), o movimento negro “desempenhou um papel de extrema relevância na luta antirracista em nosso país, sensibilizando inclusive os setores não negros e buscando mobilizar as diferentes áreas da comunidade afro-brasileira para a discussão do racismo e suas práticas” (p. 101).

Visando esses processos de luta antirracista, não podemos deixar de pensar nas noções de consciência e memória como maneira de rechaçar uma história imposta pela colonialidade/modernidade e suas grandes narrativas do progresso e desenvolvimento, que encobre as feridas coloniais marcadas nos corpos negros através de um racismo estrutural que, de tão naturalizado, produz discursos velados igualmente violentos. Esses, muitas vezes, são amenizados pela celebração da diversidade sem uma crítica consciente e política das diferenças. Por esse motivo, ainda é comum ouvir inverdades ditas por uma grande parte da sociedade brasileira que afirma não existir racismo, no final das contas “aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, *quando se esforça*, ele sobe na vida como qualquer um”. (Gonzalez, 2020, p. 78).

Por esse motivo, é importante se opor a esses discursos vazios e exercitar uma memória de denúncia contra essas violências instituídas, mas também uma memória permeada pelo afeto, pela ancestralidade africana que possibilite a produção de

narrativas desde uma consciência-outra. Nessa linha de raciocínio, e as tensões que esses conceitos trazem, Gonzalez (2020) considera que a “consciência” é lugar do encobrimento, da alienação, o espaço do discurso ideológico dominante; por outro lado, a memória é entendida como o lugar que possibilita o tecer de narrativas oriundas de outros lugares sociais, produzidas por corpos subalternizados. Para a autora a consciência

exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura; por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. O que a gente vai tentar é sacar esse jogo aí das duas, também chamado de dialética. E, no que se refere à gente, à crioula, a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala.” (p. 78-79)

As discussões que Gonzalez estabelece entre consciência e memória são importantes para compreender as dimensões da narrativa de Conceição Evaristo, em vista que o trabalho com a memória afrodescendente é crucial para entender a “escrevivência”, conceito que a autora propõe para demarcar os espaços da sua produção escrita. Para Conceição Evaristo (1996) “a literatura negra é um lugar da memória” (p. 24), sendo assim, a literatura é um espaço de luta política, que possibilita uma revisitação histórica da consciência e que permite recuperar histórias, corpos, afetos que as grandes narrativas da modernidade produzem como ausentes. Tal exercício será enfático no conto “Maria” e na composição dos outros contos publicados em *Olhos d’Água*.

A Escrevivência no Conto “Maria”:

A Memória Como Exercício Decolonial na Narrativa de Conceição Evaristo

No conto “Maria”, o quarto dos quinze contos que compõem o livro *Olhos d’água* (2016) de Conceição Evaristo apresenta-se uma captura sociológica fabulada a partir de imagens reconhecíveis no âmbito da sociedade brasileira: a personagem homônima é uma mulher negra e mãe solteira que trabalha como empregada doméstica na casa da “patroa”. A grandes rasgos, a estrutura narrativa do conto é simples, Maria, após um dia cansativo de trabalho e com uma ferida na palma da mão, espera o ônibus que a levará para casa e para seus filhos, ela carrega consigo uma gorjeta e sobras de comida que haviam ficado da festa do dia anterior na casa da patroa.

Na volta para o lar, pega o ônibus que, casualmente, é assaltado pelo ex-companheiro, pai do seu filho mais velho. Pela proximidade com o homem que descobrimos ser assaltante, María é a única passageira que não é roubada. Esse detalhe causa o espanto e a suspeita dos outros passageiros que a identificam, também, como cúmplice do roubo. Desse modo, o corpo da protagonista é uma desculpa para que os passageiros despejem, violentamente, as suas frustrações sociais pela perda dos seus bens materiais. María é xingada e logo depois espancada até a morte.

É interessante perceber na narrativa de Evaristo que o corpo da mulher negra vai sendo desenhado mediante o contexto em que ele é inserido, um episódio cotidiano que ganha amplitude pela profundidade de uma escrita afetuosa que permite conectar esse corpo anônimo com uma coletividade. Maria é um corpo que se coletiviza no emaranhado das redes das violências cotidianas que a mulher negra em-vivência experimenta, uma mulher demarcada pelo cansaço, pela dor, pela espera, pela solidão, mas também pela esperança, pelo afeto e pelo desejo. Em um primeiro momento da narrativa, não sabemos que se trata de uma mulher negra, mas a escritora joga com os imaginários que vão demarcando a “diferença colonial” da personagem.

Entendemos a diferença colonial a partir da proposta de Zulma Palermo (2013) que indica que, no jogo das relações de poder social, o corpo-outro diferente do sujeito-único (identidade naturalizada: do homem, branco, heterossexual) vai sendo delimitado tanto pela raça, pela classe social, pela linguagem que usa, pelo gênero, o lugar onde mora, e no contexto do capitalismo, pelas possibilidades que esse tem de participar no sistema de mercado. Assim, Maria vai sendo esboçada como uma mulher pobre, consumida pelo trabalho, explorada pela patroa e principalmente ferida, tanto fisicamente como ferida na sua autoestima:

María estava parada há más de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menos, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (Evaristo, 2016, p. 39)

Consideramos que Maria representa um coletivo, em vista que, o nome escolhido para a protagonista, no âmbito do imaginário popular das cartografias brasileiras e latino-americanas, é um dos mais comuns e geralmente é associado à figura da mãe e da cuidadora devido a sua relação com a representação da Maria cristã, mãe de Jesus Cristo na tradição judaica. Assim, é uma figura que, geralmente, está relacionada à maternidade, ao cuidado e, por consequência, restrita ao âmbito privado do lar, uma representação de uma feminilidade docilizada. No entanto, essa imagem também é fabulada na cultura popular como uma sinédoque da “mulher latino-americana”, guerreira e sobrevivente. Maria também é o nome da escritora Maria da Conceição Evaristo de Brito, e sabemos que sua narrativa se atravessa pelo que ela define como *escrevivência*, termo que surge no entrecruzamento do seu fazer acadêmico e experiência de vida, tal como afirma em entrevista concedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli²⁴

Era um jogo que fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência” [...] quando eu penso em *escrevivência*, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a *escrevivência* é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem no passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente (Evaristo, 2020, n.p.).

O conceito de *escrevivência* alcunhado por Evaristo pode ser pensado como proposta literária a partir da experiência da “mulher negra em-vivência” dentro de uma sociedade marcada por estruturas de poder colonial: o racismo, o sexismo e o capitalismo, tal como afirma a escritora, “diante das histórias que incomodam, a *escrevivência* quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia” (Evaristo, 2020, p.1). Uma denúncia demarcada pelo gênero, a raça e a condição social, como forma de incomodar a “casa-grande”, pois a “história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito” (Evaristo, 2020, p.1), produz um desconforto necessário para que a discussão venha à tona no âmbito social e, assim, abrir espaço para a denúncia e o diálogo.

Considerando esses atravessamentos, dentro da propositura de escrita de Evaristo, interpreto no fragmento do conto citado, que Maria representa um coletivo de *maria-mulheres sobreviventes*, exaustas, que durante o percurso das suas vidas precisam “ir se acostumando” a carregar seus fardos, suas “sacolas pesadas” e recriar

²⁴ Entrevista contida no site Itaú Social de novembro de 2020, ao qual é explicado o termo “*escrevivência*”. Disponível em <http://www.itausocial.com.br>

constantemente táticas de sobrevivência, juntando os “restos” para sobreviver e sustentar os filhos, mulheres negras que são perpassadas pelo abandono, tal como afirma Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013). Desta maneira, a solidão da mulher negra no âmbito da cultura brasileira é estrutural, pois é uma marca do colonialismo que impacta nas subjetividades, inclusive, das preferências afetivas. A Maria do conto se tece por esses fios de afinidade que aproximam esses corpos em um coletivo que manifesta a marca das violências estruturais, um corpo ferido: “A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!” (Evaristo, 2016, p. 40).

A faca-laser é algo simbólico que remete às feridas causadas pelo sistema moderno/colonial no qual, mesmo com a abolição da escravatura, a população negra não chegou a ter direitos humanos básicos garantidos, pois foram relegados a empregos inferiores em relação à população branca, uma situação que perdura na contemporaneidade. A faca-laser, que se sente pulsando na palma da mão da protagonista, é uma dor constante, uma ferida ainda em aberto, que bem pode sintetizar o preconceito racial que a comunidade negra sofre, mesmo em um país majoritariamente não-branco. Esse julgamento, que parte dos corpos autorizados pelo discurso imperante e que produz exclusão social com base nas hierarquias tanto epistêmicas, raciais/étnicas, de gênero, da sexualidade e espirituais, corta como laser, fere não só os corpos, mas também a autoestima dos sujeitos racializados e historicamente subalternizados. Ainda, o laser pode ser entendido como um instrumento moderno, atual, o que indica que esses mecanismos de opressão estão em constante recriação e acompanham o suposto “avanço” de uma sociedade estruturada a partir da violência da escravidão.

Na continuidade do texto observamos gestos rotineiros descritos na narração heterodiegética do conto que parecem criar vínculos com o leitor pela fácil identificação das ações cotidianas que se representam, tais como, pegar o ônibus após um dia de trabalho. Nesse momento outras dimensões da personagem vão sendo desvendadas.

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um

menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito... (Evaristo, 2016, p. 39).

Como foi mencionado, um dos aportes de Conceição Evaristo nas discussões que articulam as questões raciais e de gênero da/na literatura brasileira, é a desmistificação dos estereótipos que solidificam uma identidade estática da mulher negra, que nas produções da cultura é representada na dualidade entre um corpo objetificado e exotificado pelo desejo sexual do homem e um corpo cuidador e servil, ou seja, um corpo que não manifesta suas vontades próprias. Na narrativa de Evaristo, a multiplicidade de olhares que menciona Santos (2018) se identifica na representação de uma mulher negra que coloca em manifestos seus afetos e seus desejos, suas lembranças, suas carências e esperanças, e que se desenvolve, tal como mostra o fragmento supracitado, a partir da rememoração da experiência/vivência da personagem: as dificuldades que enfrenta por ser mãe solo, o processo de gravidez, o nascimento dos filhos, as projeções que ela tem em relação ao futuro deles, tudo isso faz parte de um fio de memória com o qual a narradora vai costurando a representação da “mulher negra em-vivência”, recriando um coletivo ausente na historiografia oficial.

Tal como pensa Jacques LeGoff (2003), a memória faz parte de um jogo de poder que autoriza manipulações na História, cujo discurso oficial se constrói pelo esquecimento. Portanto, compreendo que as representações que Evaristo resgata produzem uma tensão no campo da História, pois tecem uma memória-outra através das experiências dos corpos que o discurso hegemônico apaga sistematicamente, assim, tal resgate da coletividade e da vivência afrodescendente que Evaristo assume pode ser entendida como uma denúncia histórica. Assim, quando Maria encontra seu ex-companheiro no ônibus, os seus desejos se avivam e se entretecem ao peso da solidão, à saudade do corpo do amante e, ao mesmo tempo, ao rancor, à raiva e à dor de ter sido abandonada. “Por que não podia ser de outra forma?” “Por que não podiam ser felizes?” questiona a personagem em um solilóquio silencioso que a narradora manifesta e que me induz a pensar: como ser “feliz” se o tempo a consome? se o cansaço a consome? se

nem tudo encontra? Segundo Maldonado Torres (2007), a experiência vivida de sujeitos racializados está marcada profundamente

por el encuentro constante con el escepticismo misantrópico y con sus expresiones en la violencia, la violación corporal y la muerte. Su lenguaje también está, de esa forma, altamente influenciado por la experiencia del mundo como un campo de batalla, en el cual ellos/as aparecen como vencidos de forma *a priori* y permanente (p. 140).

Assim, há uma complexidade na caracterização da personagem que a torna um personagem redondo, pois adquire uma maior dimensão no relato (Moisés, 2014) colocando em cena a multiplicidade de olhares com as quais a escritora representa a mulher negra em-vivência. Maria é uma personagem contrariada, pois traz marcas do “passado” escravocrata que se manifestam no presente sob novas formas políticas de dominação neoliberais. É uma mulher que carrega seus fardos e constrói suas utopias, suas esperanças projetadas nos filhos, mesmo em um contexto que se lhe apresenta como hostil. Evaristo nos fala da mulher ferida pelo abandono, pela luta individual, que, ao mesmo tempo, sente saudade da figura masculina, do homem que a abandonou e por isso se sente culpada por ter seguido em frente, pois leva consigo, também, a responsabilidade moral que a sociedade impõe às mulheres e isso a adocece. O ex-companheiro de Maria também traz à tona suas complexidades, ambos estão marcados pela solidão, pois ele também é um homem que se sente só com um “buraco no peito”, que está marcado pela saudade e o arrependimento provocado pela culpa de tê-la abandonado.

Nesse ponto do texto, a escritora nos prepara para o momento da reviravolta, criando um momento de tensão, uma vez que revela que o ex-marido de Maria está prestes a assaltar o ônibus.

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. (Evaristo, 2016, p. 42).

Interpretamos que, no relato, Evaristo implode com a ideia dicotômica do civilizado/bárbaro, que na tradição da historiografia ocidental delimita as fronteiras ontológicas entre o corpo do homem moderno e do selvagem, entre o corpo legal no âmbito do estado e o

corpo inimigo que têm que ser exterminado. O ex-companheiro de Maria manifesta as demandas históricas de um corpo atravessado pela colonialidade, ele não é apenas um corpo “marginal”, mas torna-se um sujeito interpelante que fala de seus anseios, dores e alegrias. Para Maldonado Torres (2007), no âmbito da colonialidade do ser, é importante considerar que as opressões históricas implicam na experiência de vida dos sujeitos historicamente subalternizados e isso não se manifesta apenas nas suas idiossincrasias, mas na própria vivência e as rédeas que os aprisionam e os organizam fora da ordem pública, isso porque sua experiência no sistema-mundo está perpassada por uma diferença ontológica do sujeito liminar dentro de um contexto social que para ele é totalmente adverso. A manifestação do afeto e a preocupação com o filho humaniza esse sujeito que logo é apresentado como um delinquente.

Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida. (Evaristo, 2016, p. 41).

O episódio do assalto é descrito desde a sensibilidade de Maria, desse modo, interessa perceber as perspectivas de leitura sociológica que Evaristo realiza, medida pela personagem onde identifica-se o medo ante o devir da violência, a surpresa ao descobrir que seu ex-companheiro é um delinquente, a imediata relação que ela estabelece entre o corpo do homem “negro delitivo”— um estereotipo racial, uma marca colonial, que torna todo homem negro suspeito por antecedência— com seus filhos, também negros, que dentro da narrativa são apontados como uma promessa de renovação, quase em um sentido messiânico, a promessa da revolução, a possibilidade da descontinuação de uma estrutura histórica que os condena, pois “Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente” (Evaristo, 2016, p. 42). Tais projeções se diluem no temor que Maria manifesta, não da morte, mas da vida, ao pensar no futuro dos seus filhos, talvez, na certeza que esses sejam vitimizados pelos mesmos sistemas de opressão e repreensão simbólica que a colonialidade perpetua, já que, na dimensão da colonialidade do ser, a diferença ontológica colonial produz diversas características

fundamentais e imaginários simbólicos que estabelecem, nas relações de poder, a subalternização do corpo negro (Maldonado-Torres, 2007).

Ainda, o episódio suscita outras reflexões que me permitem entender o modo como Evaristo tece sua crítica ante a condição da mulher negra e pobre no sistema social. O que mais pode ser tirado de Maria? Se apenas levava nas mãos uma ferida “que parecia cortar até a vida”. Para Leila Gonzalez (2020)

é a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, aquela que desempenha o papel mais importante. Exatamente porque, com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite a suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas, sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder. (p. 104).

Maria é um corpo que não tem nada a perder e, por esse motivo, dentro da constituição da sociedade capitalista é um corpo que não importa se vive ou se morre, é um corpo que apenas é levado em consideração à medida da sua “utilidade”, um corpo coisificado pelo discurso hegemônico, sustentado na estrutura colonial (racista, misógino e capitalista) e por esse motivo, também, torna-se um corpo perigoso. pois tal como Leila considera é um corpo que na semiótica social expressa sua força na sua arte de sobreviver e isso é capaz de mudar a sociedade, permitindo a revolução. Por esse motivo, também é um alvo da violência. Assim, percebo que Evaristo vai demarcando o fatalismo do seu relato que desemboca na demonstração de uma violência desmedida contra o corpo da mulher negra.

Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois.* (...) A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: *Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!* O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. *Olha só, a negra ainda é atrevida,* disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!* [...] Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iam gostar de melão? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado” (Evaristo, 2016, p. 41-42).

É importante perceber que no contexto da modernidade/colonialidade o corpo de Maria é uma presença marcada da diferença, pois a diferença, bem como supõe Tomaz Tadeu da Silva (2000), tem que ser nomeada e essa nomeação não é arbitrária, ela traz uma carga histórica que se repete constantemente e cria estereótipos. Pensamos que, na semiótica social, o corpo de Maria é facilmente associado com a delinquência, pois é um corpo racializado e é a partir desse momento que na narrativa ela começa a ser referenciada como negra, mas não apenas negra, ela é uma “negra safada”, “puta”, “atrevida”. Desse modo, a diferença colonial se demarca no corpo da personagem, uma vez que se lhe atribui uma identidade fixa, produzida mediante um estereótipo racial, o que a define a priori como uma delinquente. Segundo Silva (2000), a produção da identidade e da diferença no âmbito da sociedade está relacionada com as classificações que se produzem historicamente a partir do ponto de vista daqueles que detêm o poder de classificar, o que significa que as “classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos”, uma vez que “dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (Huxley, 2004, p. 81).

De tal modo, o corpo de Maria é esse “outro-diferente” que produz desconfiança e que deve ser eliminado, por esse motivo, dentro da narrativa, a personagem é um corpo vulnerável à violência. Porquanto, bem como afirma Silva, onde existe diferenciação, aí está presente o poder e esse poder se manifesta em diversas marcas que o fazem identificável dentro das relações sociais, e se percebem tanto nas dinâmicas de “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (Silva, 2000, p. 82). Maria, então, é o corpo excluído, o corpo que não importa, o corpo que é visto como inimigo, que é facilmente associado com o ilegal, com o irracional, o corpo anormal, sendo assim Evaristo nos mostra como é fácil fazer desse corpo um corpo criminoso que precisa/merece ser castigado, já que, ao ser um corpo de mulher negra, é um objeto privilegiado da violência e da desumanização (Maldonado-Torres, 2007).

Analisamos, portanto, que a escrita de Evaristo é uma escrita feita para cortar, ela recorre à violência desmedida porque é uma marca colonial que os corpos negros e da mulher negra em específico enfrenta no dia a dia, o relato do assassinato de Maria deve causar um incômodo no leitor, deve despertar a empatia, a sede de justiça. A

caracterização da violência, nessa narrativa, não deve ser entendida superficialmente, ela nos coloca de frente com uma problemática que nas políticas neoliberais da celebração das diversidades não é encarada: o entendimento que nossa sociedade se estrutura pela violência e essa violência é racial e misógina, produzindo vítimas, interrompendo não só a vida de quem é vitimado, mas também daqueles que ficam à sua espera. Maria morre, com o corpo dilacerado, carregando consigo uma promessa de afeto, não concretizada: um abraço, um beijo que jamais chegou a seu destino porque a portadora foi pisoteada pela intolerância e pelo racismo.

Considerações Finais

Os textos de Conceição Evaristo se sobressaem ao limite poético ou mesmo da ficção, pois tornam-se relatos das violências, angústias, injustiças de uma sociedade estruturada pelo racismo. Dessa maneira, o texto literário analisado serve como um documento histórico, como um discurso de resistência, capaz de discutir os problemas sociais na contemporaneidade no contexto da modernidade/colonialidade mediante o exercício de uma memória afrocentrada, expondo problemas que não são novos, mas que ainda tem como base as relações de poder colonial que persistem na atualidade.

A resistência, nesse contexto, significa oposição ao discurso dominante e à historiografia oficial, pois se atravessa pelas experiências, sensibilidades e afetividades dos corpos acobertados nas grandes narrativas históricas. Na especificidade da escrita de Evaristo o resgate das memórias de mulheres negras se conecta por um fio ancestral, afetivo e de cumplicidade com mulheres negras escravizadas e as manutenções do sistema que as submetem na contemporaneidade. Um exercício da memória que acaba tornando-se potência política na proposta da escrevivência, pois Evaristo não escreve apenas sobre ela; mas sobre um coletivo, com o propósito de resgatar a dignidade e fazer justiça aos corpos escravizados, injustiçados e assassinados no dia a dia; convertendo-se, assim, em um discurso de afeto, mas também de denúncias históricas.

Evaristo recorre à coletividade, às vozes das mulheres negras, silenciadas e nas veredas da consciência é possível fazer esse resgate que o discurso da História buscou apagar, mas a memória como tática de resistência mediada pela possibilidade de um narrar-outro (ou narrar do “outro”) que a literatura permite, deixa essa ferida pulsante a fim de causar incômodo com histórias como a da protagonista homônima do conto “Maria”.

Evaristo irrompe e toma esse espaço de possibilidades e em seus processos de rememoração tensiona os limites entre o “texto literário” e o “texto histórico”, pois sua narrativa serve como documento/registro de vida e de experiências suas e de um coletivo, trazendo à tona os problemas sociais que os corpos negros e, em específico, a mulher negra em-vivência enfrenta no cotidiano, uma manifestação das estruturas de poder que se inauguram nos processos da colonização e perduram até a atualidade, ferindo o corpo e a autoestima da mulher negra .

Por último, conscientes de que a escrita de Evaristo e o conto analisado ainda podem desdobrar-se em mais sentidos e propostas de leitura, consideramos que a narrativa da autora é uma narrativa de resistência ante o discurso falacioso da diversidade cultural, pois ela ressalta as feridas e as diferenças do corpos estigmatizados e estereotipados, é uma escrita permeada pelas memórias das mulheres negras que resgata do não-lugar da história e as presentifica em seus relatos, tecendo, assim, no quadro da literatura brasileira, outros fios discursivos que se entrelaçam às experiências que atravessam as corporalidades historicamente silenciadas e subalternizadas como forma de fazer justiça.

Referências

- Silva, A. P. P., Almeida, M. S., & Gonçalves, R. (2020) Ochy Curiel e o feminismo decolonial. *EM PAUTA*, 46(18), 269 - 277. <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52020>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), p.171-188.
- Dussel, E. (1993). *1492, O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*, (J. Clasen, Trad.). Vozes.
- Evaristo, C. (2009). Literatura negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, 13(25), 17-31.
- Evaristo, C. (2016). *Olhos d'água*, (1 ed.). Pallas.
- Ginzburg, C. (2021). *Olhos de madeira: Nove reflexões sobre a distância*. Companhia das Letras.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latinoamericano: Ensaios, intervenções e diálogos*, (1 ed.). Zahar.
- Lakatos. E., & Marconi, M. (1995). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Siglo de Hombre Editores.

- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Mignolo, W. (2016). Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*, 32(94).
- Moisés, M. (2014). *A Análise Literária*, (19 ed.). Cultrix.
- Oliveira, L. (2009). Escrivivência em Becos da Memória, de Conceição Evaristo. *Estudos Feministas*, 17(2), 621-623.
- Pacheco, A. (2013). *Mulher negra: Afetividade e solidão*. Edufba.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Argentina.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?*. Letramento.
- Santos, M. (2018). *Intelectuais negras: Prosa negro-brasileira contemporânea*. Malê.
- Silva, T. T. (200). *Identidade e diferença*. Editora Vozes.
- Velasco, C., Grandin, F., Caesar, G., & Reis, T. (2020, 16 de setembro). Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios, já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro. *G1*.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*, (S. Mastrángelo, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.

Decolonizar a Ideia de Desenvolvimento

Decolonizing the Idea of Development

Francisco Uribam Xavier de Holanda

Doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Ceará

Docente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

 uribam@ufc.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6789-4972>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-5>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

O presente texto é uma tentativa de apresentar, de forma incipiente, algumas reflexões sobre o desafio de decolonizar a noção de desenvolvimento formulada pela teoria econômica moderna. Para dar conta desse desafio tomarei como referência alguns autores e ideias produzidas pela rede de intelectuais denominada de modernidade/colonialidade/descolonialidade. Espero lograr êxito nessa empreitada que envolve, além de um exercício de interpretação teórica, o desafio de uma linguagem clara para as leitoras e leitores. O texto se inicia com uma breve caracterização da configuração do sistema-mundo moderno/colonial do pós-Guerra e se encerra com alguns princípios do *bien vivir* como fundamento para um novo horizonte econômico e político.

Palavras-chave: decolonialidade, teoria econômica, *bien vivir*

Abstract

The present text is an attempt to present, in an incipient way, some reflections on the challenge of decolonizing the notion of development formulated by modern economic theory. To address this challenge, I will take as a reference some authors and ideas produced by the network of intellectuals called modernity/coloniality/decoloniality. I hope to succeed in this undertaking, which involves not only an exercise of theoretical interpretation, but also the challenge of clear language for readers. The text begins with a brief characterization of the configuration of the modern/colonial world-system after World War II and ends with some principles of *bien vivir* as a foundation for a new economic and political horizon.

Keywords: decoloniality, economic theory, *bien vivir*.

Recebido em 13/02/2023

Aceito em 26/03/2023

Publicado em 31/03/2023

“Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode
Libertar nossas mentes”

— Bob Marley, *Canção da Liberdade*

Meu²⁵ desejo é que o presente texto seja uma tentativa de apresentar, de forma incipiente, algumas reflexões sobre o desafio de decolonizar a noção de desenvolvimento formulada pela teoria econômica moderna. Para dar conta desse desafio tomarei como referência alguns autores e ideias produzidas pela rede de intelectuais denominada de modernidade/colonialidade/descolonialidade. Espero lograr êxito nessa empreitada que envolve, além de um exercício de interpretação teórica, o desafio de uma linguagem clara para as leitoras e leitores. O texto se inicia com uma breve caracterização da configuração do sistema-mundo moderno/colonial do pós-Guerra e se encerra com alguns princípios do *bien vivir* como fundamento para um novo horizonte econômico e político.

Depois do período bipolar que marcou a Guerra Fria, cujo marco simbólico foi a Queda do Muro de Berlin, ao final do ano de 1989, o sistema-mundo moderno/colonial passou a se configurar a partir de uma ordem mundial multipolar, cujas disputas geopolíticas passaram a apontar para várias direções: i – na direção da reocidentalização, que, em geral, busca manter a hegemonia ocidental e o seu controle sobre a colonialidade do poder euro-norte-americano e a economia neoliberal como a única e nova razão do mundo; ii – na direção da desocidentalização, assumida como disputa por parte do mundo islâmico contra o Ocidente numa perspectiva não eurocêntrica, mas desenvolvimentista, ou seja, capitalista e moderna; iii – na direção da reorientação da esquerda em dois matizes: um, a dos que aderiram à ideologia do fim da história e passaram a defender o neodesenvolvimentismo ou modelo neokeynesiano como horizonte político último, que se colocam contra o neoliberalismo, mas não contra o capitalismo. O outro, o dos marxistas, que se colocam contra o capitalismo, mas não contra o eurocentrismo, e defendem o socialismo como único projeto capaz de realizar as promessas eurocêntricas da modernidade; iv – o giro decolonial, como crítica dos

²⁵ Uribam Xavier – gosta de café com tapioca e cuscuz, peixe frito ou no pirão, de frutas e verduras. Antes da pandemia frequentava o espetinho do Paraíba, no boêmio e universitário bairro do Benfica [Fortaleza], e no pré-carnaval seguia o bloco Luxo da Aldeia. É professor, ativista político decolonial e anti-imperialista, estuda e escreve para puxar conversa e fazer arenga política. Seu último livro, de 2021, foi “Crise civilizacional e pensamento decolonial. Puxando conversa em tempos de pandemia” da Ed. Dialética.

fundamentos epistemológicos da modernidade/colonialidade e de suas formas de dominação e exploração — racismo, capitalismo, socialismo, eurocentrismo, patriarcalismos, heteronormatividade, neoliberalismo, desenvolvimentismo, extrativismos e rentismo.

A partir de um conjunto de ideias desenvolvidas por pensadores que se colocam na perspectiva do giro decolonial, oferecerei uma reflexão crítica sobre o conceito moderno de desenvolvimento que foi construído como sinônimo de progresso permanente por meio do crescimento econômico no sistema-mundo moderno colonial. O ponto de partida é demonstrar que o desenvolvimento é uma invenção eurocêntrica e que, mesmo para o pensamento eurocentrado, como o de Celso Furtado, a ideia de desenvolvimento é um mito.

Para Celso Furtado, “[...] o mito congrega um conjunto de hipóteses que não podem ser testadas [...]”, e a ideia de desenvolvimento econômico é um mito, pois se o padrão de desenvolvimento adotado pelas sociedades capitalistas euro-norte-americanas for universalizado o planeta entraria em colapso, uma vez que o desenvolvimento pressupõe uma relação predatória e extrativista em relação aos recursos naturais. Sobre o mito do desenvolvimento econômico abordado pelas ciências sociais, diz Celso Furtado:

A literatura sobre desenvolvimento econômico do último quarto de século nos dá um exemplo meridiano desse papel diretor dos mitos nas ciências sociais: pelo menos 90% do que aí encontramos se funda na ideia, que dá por evidente, segunda a qual o desenvolvimento econômico, tal qual vem sendo praticado pelos países que lideram a revolução industrial, pode ser universalizado. Mais precisamente: pretende-se que os padrões de consumo da minoria da humanidade, que atualmente vive nos países altamente industrializados, são acessíveis às grandes massas de população em rápida expansão que formam o chamado Terceiro Mundo. Essa ideia constitui, seguramente, uma prolongação do mito do progresso, elemento essencial na ideologia diretora da revolução burguesa, onde se criou a sociedade industrial (Furtado, 1996, p. 8).

A chamada economia do desenvolvimento passou a ser popularizada a partir da Segunda Guerra Mundial, apresentou-se como a solução para o combate às mazelas sociais provocadas pela lógica de acumulação do capital, entre elas a batalha contra as desigualdades sociais e regionais, a pluralidade de violências e a concentração de riqueza e renda nas mãos de poucos indivíduos e grupos econômicos. Para alguns marxistas, o desenvolvimentismo surgiu como política econômica do neocolonialismo imperialista do pós-Guerra. Todavia, na América Latina, os intelectuais agrupados em torno da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), elaboradores e defensores do modelo de desenvolvimento ou modernização do capital por meio do

processo de substituição de importações, logo descobriram que modernização econômica e crescimento econômico não significam desenvolvimento.

O desenvolvimentismo se fundamenta na ideia de que, sem romper com a matriz colonial de poder, sem romper com a dependência e a superexploração dos países subdesenvolvidos pelos desenvolvidos, os países empobrecidos podem, seguindo a orientação das nações do centro, sair da sua condição de periferia, tornando-se países desenvolvidos, de primeiro mundo. Não é por acaso que quem controla, define, estabelece índices e metas de crescimento, indicadores e processos de avaliação de crescimentos e modelos de políticas de desenvolvimento são técnicos, especialistas e pesquisadores a serviço de governos, empresas, bancos, agências de classificação de risco, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, ou seja, de instituições que estão a serviço ou compõem o sistema financeiro do padrão mundial de poder.

Modernização e crescimento econômico, como demonstrou a experiência dos países latino-americanos, são mecanismos que estruturam processos de acumulação do capital fazendo par com massificação de pobreza e dependência entre países e regiões. Para Ruy Mauro Marini (2000), a lógica do desenvolvimento econômico é estruturada pela dialética do desenvolvimento e do subdesenvolvimento; para a existência dos poucos países desenvolvidos é preciso manter, por mecanismos de dependência, a maioria dos países na condição de subdesenvolvidos. Não há países desenvolvidos sem os subdesenvolvidos.

Quando a lógica de acumulação do capital, estruturada por meio do mercado, manifesta as suas expectativas — por meio das bolsas de valores ou pela boca dos seus economistas e políticos quando falam em investimentos para o desenvolvimento econômico ou para “o desenvolvimento sustentável” —, faz a mesma se valendo da ideia de que os investimentos públicos em ações de interesses privados em detrimento de investimentos em políticas públicas e sociais são importantes para o crescimento econômico e para a geração de emprego, que são importantes para que todos alcancem uma melhor qualidade de vida, o bem-estar, a proteção social e a felicidade. Trata-se, pois, de uma promessa que implica a adesão dos países dominados, explorados e dependentes em relação às economias dos países euro-norte-americanos, mas sem os mesmos meios e sem a interrupção do processo de dominação e dependência que lhes são impostos pelo padrão mundial de poder controlado pelos países ricos.

Para o pensamento decolonial, ir além do mito do desenvolvimento econômico implica uma ação de desprendimento em relação ao pensamento econômico eurocêntrico, pois o mesmo está voltado para garantir o processo permanente de acumulação de capital por meio da exploração predatória de todas as formas de vida (natureza), por todas as formas de exploração do trabalho humano, pelo desmantelamento e invisibilidade de outras formas de organizar a economia e pela incessante promoção da barbárie como sinônimo de progresso.

A decolonialidade é uma noção que se situa em um horizonte outro, a partir do qual se torna possível abrir um universo de sentidos e de práticas que coexistem, que se confrontam e, ao mesmo tempo, colocam-se como alternativas ao processo civilizador moderno e aos seus sistemas econômicos: o capitalismo e o socialismo. O pensamento decolonial, como um pensamento de fronteira, na concepção de Walter Mignolo, tem como pretensão ser um conhecimento outro, uma desobediência epistêmica e política em relação à epistemologia eurocentrada que fundamenta a colonialidade do poder no sistema-mundo moderno/colonial.

Decolonizar a Ideia de Desenvolvimento

Decolonizar a ideia de desenvolvimento significa se situar no horizonte de enunciação do pensamento de fronteira e realizar o giro decolonial enquanto ruptura com os modelos econômicos eurocentrados e a promoção da produção de formas diferentes de garantia das condições de existências humanas outras. Trata-se, pois, de criar condições para que as diferentes nações do planeta e seus diferentes povos possam realizar a autogestão do domínio das cinco estruturas básicas da existência social: a natureza (daí a importância do direito da natureza); o trabalho, seus recursos e seus produtos por meio de vários modelos de organização da economia; a autoridade pública (poder coletivo ou, como no dizer do princípio democrático dos zapatistas, mandar obedecendo); a diversidade sexual e o fim do patriarcado; uma ecologia dos saberes produtora de novas subjetividades/intersubjetividades.

Realizar o giro decolonial, portanto, significa se colocar em um processo de desprendimento em relação à colonialidade do poder, pela qual nossos ancestrais, os povos originários, foram vitimados e nós continuamos sendo. Significa se desprender de uma visão individualista e antropocêntrica para consolidar uma visão do comum e

biocêntrica; significa se desprender de uma visão política organizada a partir de Estado-Nação para construção do Estado plurinacional; significa se desprender de uma economia competitiva e baseada na propriedade privada para construir relações econômicas solidárias e baseadas na ideia de bens comuns.

A colonialidade do poder é parte constituinte da modernidade, e seu berço nascente foi a formação do sistema-mundo moderno/colonial que emergiu com a conquista da América pelo processo de expansão colonial da Europa Ibérica em 1492. Nesse sentido, é importante compreender que decolonialidade não é o mesmo que descolonização, o pensamento decolonial diferencia o colonialismo de colonialidade. Logo, decolonizar ou realizar um giro decolonial não é o mesmo que realizar uma descolonização.

Colonialidade Não é Colonialismo

O colonialismo e a colonialidade são elementos constitutivos e constituintes do projeto civilizador moderno. O colonialismo é o domínio político, administrativo, militar e territorial por parte de estrangeiros, com o objetivo de obter vantagens econômicas e rivalizar com a cultura local, tornando-a subalterna na relação metrópole/colônia. A prática do colonialismo é antiga, bem anterior à modernidade. O processo de ruptura com o colonialismo acontece historicamente por meio de lutas por independência ou libertação nacional. Com a modernidade, o rompimento da colonização por meio das lutas por independência ou libertação nacional não tem significado ou garantindo a emancipação, pois a dominação, a exploração e a subalternização continuam por meio da colonialidade²⁶. Esta nasceu com a modernidade e é parte constituinte dela. Não existe colonialidade sem modernidade e não existe modernidade sem colonialidade.

Aníbal Quijano (2014a) foi quem pela primeira vez utilizou a categoria colonialidade para se referir à estrutura específica de dominação por meio da qual foram submetidas as populações nativas da América a partir de 1492. Ao invadir esse continente os colonizadores espanhóis estabeleceram com os povos originários uma relação de poder fundada na superioridade étnica epistêmica dos primeiros sobre os segundos. Não se

²⁶ Todavia, esclarece Quijano (2014a, p. 60): “[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram qualificadas como raciais, étnicas, antropológicas ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram, inclusive, assumidas como categorias (de pretensão científica e objetiva) de significação a histórica, quer dizer, como fenômenos naturais e não da história do poder”.

tratava somente de submeter os indígenas ao domínio militar e destruí-los pela força, mas de transformar sua alma, de mudar radicalmente suas formas tradicionais de conhecer o mundo e de conhecer a si mesmos, adotando, como próprio, o universo cognitivo do colonizador. Para Quijano, a colonialidade:

[...] consiste, em primeiro termo, numa colonização do imaginário dos dominados, ou seja, atua na interioridade desse imaginário. A repressão recaiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de reproduzir conhecimento, e de produzir perspectivas, imagens de sistemas, símbolos, modo de significação sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Os colonizadores impuseram aos colonizados, também, uma imagem justificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significados (Quijano, 2014a, p. 61).

A colonialidade mudou radicalmente as estruturas cognitivas, afetivas e volitivas dos dominados, ou seja, converteram-nos em um ser a imagem e semelhança do homem ocidental. Em síntese, colonialidade diz respeito à violência epistêmica exercida pela modernidade sobre as outras formas de produzir conhecimentos, práticas, instituições, organizações, imagens, símbolos e modos de significação. Para Elisa Veja (2011, p. 257), indígena da Nação Kallawaya e que fez parte da Assembleia Constituinte da Bolívia, decolonizar é “[...] restabelecer nossa dignidade como povos indígenas já que a colonialidade nos fez crer que nossa sabedoria não vale e que nossos povos são inferiores”.

Para lograr tal objetivo civilizador, o Estado espanhol criou o sistema de dominação e exploração denominado de “encomienda”, cuja função foi a de integrar o índio aos padrões culturais do colonizador. O papel do encomendero era zelar pela conversão integral mediante a evangelização sistemática e o corporal trabalho duro. A evangelização e a exploração do trabalho foram instrumentos usados para a transformação da intimidade, buscando fazer com que o “índio” saísse de sua condição de “menor de idade” para atingir os modos de pensamento e ação da vida civilizada, o modo de vida particular e provinciano europeu, imposto como modelo universal de civilização. A “encomenda” foi o primeiro modelo de “desenvolvimento” imposto aos povos originários da América.

Decolonialidade ou descolonialidade é o reverso de colonialidade, e o seu horizonte de ação aponta para o desmonte da estrutura da colonialidade do poder, do eurocentrismo e da obediência epistêmica e política do projeto civilizador moderno. Para Walter Mignolo, a decolonialidade, como método e ponto de partida para a investigação e o agir, tem como fundamento a decolonização do saber e do ser. Isso implica quebra dos

processos que permitem a racialização e a inferiorização, mecanismos que promovem a invisibilidade das formas de conhecimento e de vida dos seres humanos e territórios que são vítimas da modernidade/colonialidade.

Decolonizar Não é Voltar ao Passado

A decolonialidade não é um projeto de volta ao passado, mas um projeto presente olhando para o futuro. Quando se tenta pensar a partir da tradição, o que está ocorrendo é que se está utilizando uma epistemologia ou cosmologia outra para ressignificar o presente em uma direção outra. Não há volta a um passado puro. Estamos todos contaminados pela colonialidade, mas isso não significa dizer que a Europa foi exitosa em sua pretensão de erradicar toda cosmologia/epistemologia outras. Estas resistiram e o retorno a elas, que nunca desapareceram, mas permaneceram subalternizadas e invisibilizadas, agora, com a crise do eurocentrismo, é fonte epistemológica que mobiliza vários sujeitos contra o padrão mundial de poder.

Ressignificar a partir da epistemologia/cosmologia eurocentrada só nos leva ao mais do mesmo. Mas ressignificar o Estado boliviano (tornando-o um Estado plurinacional) a partir da cosmovisão Aymara e de seus povos originários, ressignificar a democracia liberal mexicana a partir do princípio zapatista “manda obedecendo” e ressignificar a economia capitalista a partir do princípio da reciprocidade e do comum ou de outros modelos econômicos comunitários nos leva por um caminho transmoderno, ao giro decolonial, muito distinto do caminho do marxismo ou do pós-estruturalismo (Foucault ou Derrida), que, por estarem entranhados na epistemologia ocidental, não podem oferecer nada mais além do que a modernidade ocidental.

Para Ramón Grosfoguel (2016), a transmodernidade reivindica um tipo de universalismo outro. Em lugar do universalismo ocidental, que a partir de um particular se impõe ao resto do mundo, quer construir um pluriverso como resultado do diálogo crítico entre todas as epistemologias para chegar ao universal concreto inclusivo de todos os universais particulares no lugar de universal abstrato. Por exemplo, o conceito atual de direitos humanos, particular como ponto de partida, ou seja, concebido a partir da Europa, impôs-se como desenho global/imperial (ocidental hegemônico) ao resto do mundo. Que aconteceria se no lugar de um direito humano particular (eurocêntrico) como ponto de partida fosse construído um conceito de direitos humanos que fosse resultado do diálogo

crítico entre pensadores/pensadas islâmicas, aimarás, budistas, taoístas, zapatistas, ianomâmis, guaranis, etc.? Teríamos um conceito de direitos humanos transmoderno, pluriversal, mas incluso de todas as epistemologias que o conceito moderno ocidental de direitos humanos.

O único universal abstrato, diz Ramon Grosfoguel (2016), “[...] que aceito e discuto, como ponto de partida para construir o universal concreto, é um universalismo negativo que parte de uma comunidade anticapitalista, antipatriarcal e anticolonial”. Unimo-nos com base na luta contra a cartografia do sistema-mundo de poder, mas o nível das soluções não pode ser um universalismo abstrato (socialismo, desenvolvimento e democracia). As soluções têm que ter como base um universalismo concreto, transmoderno, aberto à diversidade de respostas de acordo com a diversidade epistêmica do mundo.

As forças institucionais e conceituais de socialização do poder anticapitalistas e as formas de libertação da mulher, dos negros e dos índios, ou seja, dos oprimidos e subalternos, têm distintas expressões práticas e teóricas no mundo. Isso nos permite romper com o relativismo pós-moderno do *tudo vale*, sem cair no relativismo abstrato em que um particular define para todo o planeta uma solução global. Parte do problema e fracasso do socialismo foi se construir a partir de um particular, o marxismo eurocêntrico, como um desenho global como solução para todo mundo explorado pelo capitalismo, fato muito bem expresso na ideia de que não se pode construir o socialismo em um só país.

Para Arturo Escobar (2019), já não podemos tratar a América Latina como um continente unificado em sua história e em sua cultura, mas como um continente pluriverso, ou seja, um mundo feito de muitos mundos: os mundos das nações indígenas, os mundos dos afrodescendentes, os mundos dos povos camponeses e os mundos urbanos. Todos esses mundos são atravessados por eixos de existências e resistências: raça, gênero, sexo, religião, cultura, trabalho, estética, economia, espiritualidade, etc. Nosso território, composto de muitos mundos, recebe de Arturo Escobar a denominação de Abya Yala/Afro/Latino/Americano.

Como não é adequado a partir de um particular poder definir um projeto universalista, é preciso levar a sério a diversidade epistêmica. Levar a sério a diversidade epistêmica implica entrar em diálogo transmoderno e horizontal com uma ecologia de

saberes²⁷, como diz Boaventura, para definir vários projetos de emancipações que seriam pluriversais em vez de universal. O projeto decolonial implica giro epistêmico de um projeto universal a um pluriversal. É do diálogo crítico entre as diferentes particularidades epistêmicas que surge o pluriversal em vez do universal.

Na realidade atual da América Latina os movimentos sociais vêm se insurgindo em favor de uma virada decolonial que se dirige contra as hierarquias das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistemológicas e de gênero que a modernidade deixou intactas. Ao contrário do processo de decolonização, a descolonialidade do poder é um processo de longo prazo que não pode ser reduzido a um acontecimento jurídico-político. A virada decolonial é uma luta pela emancipação em relação ao sistema-mundo euro-norte-americano capitalista/patriarcal e moderno/colonial.

Para Walter Mignolo (2008), toda virada decolonial é inerente uma ação de desobediência política e epistêmica. Uma desobediência política ou civil (não racista, não homofóbica, não epistemicídio, não ecocídio, não semicídio e não patriarcal) desvinculada de uma desobediência epistêmica continuará presa aos paradigmas determinados pela teoria política e econômica do eurocentrismo moderno. Para ele, duas são as teses que compõem o pilar da opção decolonial: i – a identidade na política (não política de identidade) como um movimento necessário de pensamento e ação com o objetivo de romper as amarras da teoria política moderna, que, desde Maquiavel, é racista e patriarcal, pois nega o protagonismo político às pessoas classificadas como inferiores em termos de gênero, raça, sexualidade e posses de riquezas; ii – a opção decolonial é epistêmica, pois se desvincula dos fundamentos que permitiram a acumulação de conhecimento da racionalidade instrumental ocidental moderna. A opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender. Trata-se de uma desobediência epistemológica, pois aos dominados, explorados e subalternizados lhes foram também negados o agenciamento e o protagonismo epistêmico.

A decolonização ou giro decolonial é um processo no âmbito do sentir, do pensar, do crer e do fazer fronteiriço. É um posicionamento crítico a partir do lado da fronteira dos

²⁷ “Designamos a diversidade epistemológica por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo... A ideia central é que o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de saber próprios dos povos e/ou nações colonizadas. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologia de saberes” (Santos, 2010, p. 19).

colonizados, dos subalternizados, dos invisibilizados, dos vencidos, dos despossuídos, ou seja, do lugar das vítimas da modernidade/colonialidade. É a partir de tal lugar epistêmico e geopolítico que se constrói o pensamento de fronteira como pensamento decolonial.

Para entender a decolonialidade como pensamento de fronteira é preciso entender que a colonialidade do poder opera estabelecendo fronteiras territoriais, classificação racial e hierárquica entre as pessoas e de divisões ontológicas. A colonialidade do poder cria e utiliza vários instrumentos de dominação, exploração e subalternização: racismo, classe, divisão do trabalho, regionalismo, guerra, patriarcalismo, epistemicídio, ecocídio, memoricídio, etc. Para Walter D. Mignolo, a diferença colonial é o espaço onde se articula a colonialidade do poder:

A diferença colonial é o espaço onde merge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem: é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies históricas locais visíveis em diferentes espaços e tempos (Mignolo, 2003, p. 10).

A fronteirização própria da colonialidade do poder se operacionaliza a partir de uma posição geográfica, política, econômica, epistêmica e estética que se constitui como um lugar de localização (adentro) de enunciação que classifica o outro, o diferente, o não eurocêntrico, produzindo, ao mesmo tempo, o lugar (afora) assimétrico do colonizado. Nesse processo, a fronteira é o espaço no qual, em sua abstração, representa-se a linha de separação entre o incluído e o excluído, o visível e o invisível, o presente e o ausente auto referenciado pela modernidade. Essa operação, que envolve os povos e a natureza, não se realiza em silêncio e sem resistência. O grito do ser excluído, a vingança da natureza (aquecimento global, terremotos, enchentes, efeito estufa, desertificação, furacões e outros), as mobilizações sociais e a diversidade de formas de organizações políticas e econômicas anticapitalistas, anti-imperialistas e antiglobalização são manifestações a partir das fronteiras como lugar de resistência. O grito do ser excluído é o início da resistência, das ações e dos pensamentos decoloniais.

O pensamento decolonial, como categoria síntese de análise e horizonte político, tem como objetivo o desprendimento em relação aos valores, aos modelos econômicos e às epistemologias eurocêntricas. A modernidade é um projeto eurocêntrico, dessa forma, para Walter D. Mignolo (2014), o processo de decolonização deve operar em três

dimensões: i – como pensamento crítico latino-americano; ii – como desprendimento da epistemologia da modernidade ocidental; iii – como abertura a um novo horizonte que tenha a eliminação da colonialidade do poder como seu objetivo. Aníbal Quijano, a partir da noção de colonialidade do poder, pensa as mudanças estruturais e afirma que sem a ruptura com o modelo da economia política moderna o processo de decolonialidade não se realiza. Para Quijano, o *bien vivir* é um entre tantas outras possibilidades de ruptura com o desenvolvimentismo e com a economia política moderna.

***Bien Vivir* Como um Novo Horizonte**

A questão da decolonialidade epistêmica do pensamento implica ter clareza da perspectiva ou horizonte que torne tal desafio possível. Para Aníbal Quijano (2009), não temos, hoje, um horizonte estável e legítimo, pois vivemos um momento de crise no qual ainda não é evidente uma nova perspectiva, e por isso continuamos seguindo na mesma condição social do modelo em crise, caracterizado pela conjunção simultânea de seus fenômenos típicos (violência, guerra, genocídio, pobreza, fome, desmatamentos, crise ambiental, desigualdade, etc.) que colocam em risco a existência de todas as formas de vida no planeta.

Para Quijano, está em curso uma crise global profunda, atingindo o padrão moderno de civilização e os seus modelos de desenvolvimento, mas que muitos intelectuais a denominam simplesmente de crise do capitalismo. Portanto, não se trata de uma crise natural, mas de uma situação na qual se reflete a ação prática do homem sobre a natureza e seus semelhantes, normatizada pela razão instrumental iluminista que se efetivou por meio do modelo corrente de saber científico e tecnológico orientado pela ideologia e pelo poder.

No texto intitulado “*Bien Vivir – Entre El desarrollo y la des/colonialidad del poder*”, Quijano (2014b), juntando horizonte utópico decolonial com pragmática política decolonial, afirma que o conceito de *bien vivir* é, provavelmente, a formulação mais antiga da resistência indígena contra a colonialidade do poder. O termo foi cunhado pelo intelectual indígena Guamán Poma de Ayala, em 1616, em sua obra “*Nueva Crónica y Buen Gobierno*”. Diz Quijano que, para vir a ser uma realização histórica efetiva, o *bien vivir* deve ser tomado como um complexo de práticas sociais voltadas para a produção e a reprodução de uma sociedade democrática e não mercantilizada, ensejando outro modo

de existência social e um horizonte de sentido próprio como alternativa à colonialidade global de poder e à colonialidade/modernidade/eurocentrada.

A decolonialidade do poder, como horizonte de sentido histórico diferente, como recusa ao modelo desenvolvimentista eurocentrado, é um projeto de defesa das condições de existência que favoreçam todas as formas de vida no planeta e que, para tornar-se viável, ainda de acordo com Aníbal Quijano (2014b, p. 857), implica a efetivação de um conjunto de práticas sociais configuradas por:

I – garantia de igualdade social de indivíduos heterogêneos e diversos contra a injusta e imprópria classificação baseada em raça, sexo e/ou condição social da população do mundo;

II – por conseguinte, as diferenças e as identidades deixariam de ser a fonte do argumento da desigualdade social entre os indivíduos;

III – relações de agrupamentos, pertencimentos ou identidades seriam efeitos de decisões livres e autônomas de indivíduos independentes;

IV – garantia de reciprocidade entre grupos ou indivíduos socialmente iguais na organização do trabalho e na distribuição dos produtos;

V – garantia de redistribuição igualitária dos recursos e produtos tangíveis e intangíveis do planeta entre a população mundial;

VI – tendência à associação comunal com a população do mundo em escala local, regional ou global visando a um modo de produção e gestão direcionado por autoridade coletiva. E, nesse preciso sentido, seria o mais eficaz mecanismo de distribuição e redistribuição de direitos, obrigações, responsabilidades, recursos e produtos entre grupos e seus indivíduos, de acordo com o âmbito da existência social de cada categoria (sexo, trabalho, subjetividade e autoridade coletiva) e da corresponsabilidade nas relações com demais seres vivos e entidades do planeta ou do universo como um todo.

A decolonização do desenvolvimentismo e da economia política da modernidade implica desprendimento da epistemologia política moderna efetivada e articulada como direita, centro e esquerda; processo que implica abertura para outras formas de pensar o fazer e o organizar da ação política e da vida econômica. A decolonialidade do desenvolvimentismo e da política implica uma aposta ética pluriversal, na qual as diversidades epistêmica, política e econômica tenham lugar e rompam com a visão universal e única do mundo.

Decolonizar o desenvolvimentismo e a economia política moderna implica, entre outras coisas, decolonizar os partidos políticos eurocentrados, que continuam presos às matrizes políticas modernas: conservadorismo, liberalismo, social democracia e socialismo. Além disso, a vida política deve ser organizada a partir de múltiplas formas, pois o giro decolonial pressupõe um mundo pluriverso no qual o fazer político e a organização econômica são múltiplas, bem como deve ser múltipla as formas de solução dos conflitos.

Na era da globalização, em que a colonialidade do poder é a base real das relações de dominação, exploração e conflito, o desenvolvimento econômico, a cidadania e a democracia não podem ser reais e radicais, pois só podem existir de formas precarizadas no modelo eurocentrado de Estado-Nação. Assim, a decolonialidade do poder, do ser e do saber é um fundamento necessário para uma revolução profunda, o que não significa que seja o único meio para isso. É isso. Abraços decoloniais.

Referências

Escobar, A. (2019). Desde abajo, por la izquierda, y com la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Latino/Americano. En J. Tobar (Comp.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Editora Universidad Del Cauca.

Furtado, C. (1996). *O mito do desenvolvimento econômico*. Paz e Terra.

Grosfoguel, R. (2016). Caos sistêmico, crisis civilizatória y proyectos descoloniales: Pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Revista Tabula Rasa*, 25(jul-/dez.), 153-174.

Marini, R. M. (2000). *Dialética da Dependência*. Vozes.

Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projeto global: Colonialidades, saberes subalternos e pensamento limiar*, (S. R. Oliveira, Trad.). Editora UFMG.

Mignolo, W. (2008). Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade política. *Cadernos de Leituras da UFF*, 34, 287-324.

Mignolo, W. (2014). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: Un manifiesto. En C. Walsh, W. Mignolo & A. G. Linera (2014). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Quijano, A. (1993). A América Latina Sobreviverá? *Revista São Paulo em Perspectiva*, 7(2), 60-66.

Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17(37), 4-28.

Quijano, A. (2006). Os fantasmas da América Latina. In A. Novaes (Org.). *Oito visões da América Latina*. Editora SENAC.

Quijano, A. (2014a). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En Z. Palermo & P. Quintero (Comp.). *Aníbal Quijano: Textos de fundación*. Edições del Signo.

Quijano, A. (2014b). *Cuestiones y horizontes: Ontología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.

Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Vega, E. (2011). Descolonizar y despatriarcalizar para vivir bien. En M. Lang & D. Mokrani (Comp.). *Más allá del desarrollo*. Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala.

Direito à Educação e o Acesso à Universidade Pública

Right to Education and Access to Public University

Carlos Roberto Faustino

Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alfenas

Coordenador na Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, MG, Brasil

 crfaustino.adv@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1518-3511>

Pedro Henrique Franco Becker


Especialização em Redes e Telecomunicação, Universidade Paulista

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Salto, SP, Brasil

 pedrohfbecker@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3462-9478>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-6>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Com base no que dispõem as normativas atreladas à educação, constata-se que esse bem jurídico corresponde a um direito fundamental de ordem social, o qual deve ser garantido ao indivíduo com a finalidade de oportunizar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O direito ao acesso à educação não se limita à educação básica, sendo estendido, para todos os efeitos, à educação superior. O objetivo deste artigo, por meio de pesquisa bibliográfica e análise das legislações competentes, é discutir sobre o acesso à universidade pública em nível de graduação como um direito do cidadão. Neste contexto investigou-se os fundamentos ensejadores e que justificam a instituição de ações afirmativas, bem como o arcabouço normativo correspondente à temática. Ao fim verificou-se que a instituição de cotas, no contexto atual, resta necessária, todavia corresponde a uma medida paliativa, pois, se considerarmos que as disposições legais têm como destinatário aqueles que tiveram sua formação básica em instituições públicas, não há que se desconsiderar que o próprio estado atesta que se furtou da obrigação da oferta desse nível de ensino com a devida qualidade.

Palavras-chave: direito à educação, educação pública, sistema de cotas

Abstract

Based on the norms linked to education, it can be verified that this legal asset corresponds to a fundamental right of a social order, which must be guaranteed to the individual in order to provide opportunities for the full development of the person, his/her preparation for the exercise of citizenship and qualification for work. The right of education access is not limited to basic education, but is extended, for all intents and purposes, to the higher education. The objective of this article, based on bibliographical research and analysis of the relevant legislation, is to discuss access to public universities at the graduate level as a citizen's right. In this context, the fundamentals that give rise to and justify the institution of affirmative actions were investigated, as well as the normative framework corresponding to the theme. At the end, it was verified that the implementation of quotas, in the current context, remains necessary, however it corresponds to a palliative measure, because, if it was considered that the legal provisions are addressed to those who had their basic preparation in public institutions, there is no need to disregard that the state itself attests that it has evaded the obligation to offer this level of education with the appropriated quality.

Keywords: right to education, public education, quota system

Recebido em 03/12/2022

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

A educação, enquanto direito, encontra no ordenamento jurídico pátrio, na contemporaneidade, ampla e complexa previsão normativa, a qual busca regular essa matéria em suas diversas facetas, desde as formas e condições de acesso da população até as questões inerentes ao seu financiamento.

Tendo como base para a discussão aqui enfrentada o que dispõem as normativas competentes sobre a matéria, incluindo nesse contexto a Constituição Federal de 1988 e demais normas infraconstitucionais, nota-se a relevância social, histórica, jurídica e política da educação, culminando em um consenso que esta é um direito a ser garantido a todas as pessoas.

Não há que se olvidar que o direito ao acesso aos processos educativos formais recai a todos os níveis escolares. Neste contexto, utilizando os termos adotados pelos incisos do artigo 21 da Lei 9.394/96, compõe-se enquanto níveis escolares a educação básica e a educação superior.

Diferentes aspectos segregacionistas restam instalados no Brasil, fruto da marca do colonialismo. Conforme aponta Silvia e Araújo (2017), a emergência dos estudos coloniais revelam a importância da descolonização do pensamento atrelado ao modelo positivista da ciência moderna. Esse movimento perpassa pela inserção, nos cursos de

graduação, de novos sujeitos que reivindicam lugar de fala. Neste artigo, esse é o contexto que se discute o direito à educação e a Lei de Cotas.

Partindo da premissa que a educação superior também constitui um direito ao cidadão, o acesso à universidade pública deve ser oportunizado à sociedade como um todo e não limitado a um público específico que goza de privilégios históricos em razão de condições inatas. Por este ângulo, em meados dos anos 2000, surge a adoção do sistema de cotas no território brasileiro. Essa experiência se deu por meio de iniciativas legislativas no âmbito de alguns estados da federação. Em destaque, enquanto precursor, o estado do Rio de Janeiro que por meio da sua Assembleia Legislativa aprovou lei que garantia acesso às universidades estaduais às pessoas que tiveram sua formação básica em escolas públicas, sendo determinado que metade das vagas fossem direcionadas a esse público. Um ano após a promulgação da aludida norma, determinou-se que 40% dessas vagas deveriam ser destinadas aos autodeclarados negros e pardos.

Seguindo essa perspectiva, em âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a implementar ações afirmativas, sendo no vestibular do ano de 2004 utilizado o sistema de cotas raciais. Como efeito, outras instituições federais passaram a reservar vagas para estudantes provenientes da escola pública, negros, pardos e indígena, todavia, essa organização não tinha uma padronização, sendo cada instituição responsável por regulamentar seus critérios.

Em sede de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), de número 186, no ano de 2012, buscou-se a declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília (UnB), a qual, por meio de seus órgãos, instituiu o sistema de reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais no processo de seleção para ingresso de estudantes. Na ocasião, por unanimidade, o plenário do Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade de ações afirmativas, inclusive aquela pautada em critério étnico-racial. Neste escopo, a fim de ilustrar a justificativa, vale destacar a passagem do voto do Ministro Ricardo Lewandowski (2012, p. 50):

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

Afastada a inconstitucionalidade da medida, ainda era enfrentada, à época, uma despadronização de regulamentos, visto que cada instituição definia os critérios

ensejadores do usufruto da reserva de vaga. É nesse diapasão que o governo federal sancionou, em agosto de 2012, a Lei. 12.711 conhecida como a Lei de Cotas. A referida normativa parametriza os critérios de reserva de vagas a serem adotados no âmbito das instituições públicas federais.

Neste ensaio, utilizando da pesquisa bibliográfica e documental, analisar-se-á as questões relacionadas às cotas para o acesso à universidade pública destinada àqueles usufrutuários da educação básica ofertada pelo Estado, sob a luz do direito fundamental de ordem social à educação. Ainda neste esteio, serão apresentados os contornos do direito à educação e sua caracterização enquanto direito fundamental.

Não se pretende neste trabalho limitar o campo jurídico do direito à educação às normas que embasam sua caracterização, visto que esta é somente uma das fontes do direito. Todavia, para o contexto desta discussão, utilizaremos, para essa pesquisa bibliográfica, a análise documental dos registros normativos relacionados à temática.

A Educação Enquanto Direito

Começamos a discussão sobre o direito à educação com a afirmação que a educação é um direito fundamental. A justificativa e os contornos de validade para essa assertiva serão apresentados na sequência, para ao fim, caracterizarmos, mesmo que em linhas gerais, o direito à educação.

Ao identificar o que vem a ser os direitos fundamentais, Bonavides (2002), preliminarmente, apresenta dois sentidos à expressão, sendo a primeira de contornos amplos, a qual os direitos fundamentais almejam a criação e manutenção de pressupostos elementares de uma vida pautada em elementos de liberdade e dignidade do ser humano. Em sentido mais restrito, o autor apresenta uma acepção mais restrita ao direito fundamental, a qual se reveste de caráter normativo e especificidade, pois é considerado como tal aqueles direitos que o ordenamento jurídico vigente lhe concede a chancela de ser proclamado com esse status.

Os direitos fundamentais estão diretamente correlacionados à liberdade e à dignidade humana, os quais, por sua vez, nos remete ao significado de universalidade, caracteristicamente inerente a esses direitos. A universalidade se manifestou de forma inaugural a partir da descoberta do racionalismo francês, em razão do ensejo da afamada Declaração dos Direitos do Homem. Nessa esteira, tendo como premissa as declarações

dos ingleses e dos americanos, as quais caracterizavam-se fortemente positivas em razão de sua concretude, lhes era deficitária questões referentes à abrangência quando comparadas à Declaração dos Direitos Do Homem, pois aquelas eram dirigidas a um público específico, precisamente à uma camada social privilegiada ou pessoas específicas, enquanto a Declaração francesa de 1789 tinha por destinatário o gênero humano. Por essa razão, o documento francês é considerado como a formulação solene mais abstrata no trato da liberdade, sendo assim, reveste-se de universalidade os seus mandados (Bonavides, 2002).

De acordo com Piovesan (2012), necessariamente, um Estado Democrático de Direito é fundamentado a partir de alicerces que contemplam enquanto princípios basilares a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Podemos constatar que no Brasil esses fundamentos encontram-se expressos na Constituição Federal (art. 1º, II e III), o que nos revela o encontro entre o princípio do Estado Democrático de Direito e os direitos e garantias fundamentais, deixando claro que o princípio democrático é resultado de elementos inerentes aos direitos fundamentais.

Nesta esteira considera-se que a ordem jurídica encontra o próprio sentido a partir do princípio da dignidade humana, sendo este o ponto de partida e de chegada para a interpretação constitucional. O valor empregado aos direitos e garantias fundamentais e à dignidade da pessoa humana são a base para a construção dos princípios constitucionais, conferindo suporte axiológico a todo sistema jurídico nacional. Na Constituição Federal é manifesta a intenção de resguardar o valor da dignidade humana, pois é privilegiada a temática dos direitos fundamentais, inclusive elevando-os a condição de cláusula pétrea (Piovesan, 2012).

Na intenção de conceituar os direitos fundamentais a partir de uma concepção que contemple tanto os aspectos materiais quanto formais do instituto, além de considerar a compatibilidade do conceito com as peculiaridades da ordem constitucional brasileira, Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2015, p. 350) o descreve como:

[...] todas as posições jurídicas concernentes às pessoas (naturais ou jurídicas, consideradas na perspectiva individual ou transindividual) que, do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram, expressa ou implicitamente, integradas à constituição e retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos, bem como todas as posições jurídicas que, por seu conteúdo e significado, possam lhes ser equiparadas, tendo, ou não, assento na constituição formal.

Sendo assim, de acordo com os supracitados autores, o direito fundamental é revestido de segurança em favor do cidadão em relação à atuação do órgão estatal, sendo que o exercício da atividade do Estado não pode, por força de lei, interferir na vida do indivíduo além dos limites impostos por ela.

Os conteúdos possíveis de direitos fundamentais têm sua gênese em três princípios cardeais, quais sejam: liberdade, igualdade e fraternidade, os quais, em sequência histórica foram gradativamente institucionalizados. O desafio então consistia em inserir tais predisposições normativas no ordenamento jurídico positivo de cada organização política, compondo como parte integrante do arcabouço normativo os direitos e matérias postulados pelos princípios norteadores. Paulatinamente, os direitos fundamentais, em um processo cumulativo e qualitativo, passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações de forma sucessiva, consubstanciando efetivamente a transição da universalidade abstrata dos direitos a uma universalidade material e concreta. Diante disso, temos os direitos da primeira, segunda e terceira geração, diretamente relacionados aos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, respectivamente (Bonavides, 2002).

Conforme as lições de Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017, p.341) os direitos fundamentais de primeira geração são caracterizados como aqueles de cunho individualista, entendido, também, como um direito do indivíduo em face do Estado, determinando uma área de não intervenção do segundo perante o primeiro. Sobre isso descreve:

São, por este motivo, apresentados como direitos de cunho “negativo”, uma vez dirigidos a uma abstenção, e não a uma conduta positiva por parte dos poderes públicos, sendo, neste sentido, “direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”. Neste contexto, assumem particular relevo os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, posteriormente complementados por um leque de liberdades, incluindo as assim denominadas liberdades de expressão coletiva (liberdades de expressão, imprensa, manifestação, reunião, associação etc.), e pelos direitos de participação política, tais como o direito de voto e a capacidade eleitoral passiva, revelando, de tal sorte, a íntima correlação entre os direitos fundamentais e a democracia.

De acordo com Bonavides (2002), assim como os direitos da primeira geração dominaram o século XIX, o século vinte é o palco para a constituição e ascensão dos direitos da segunda geração, os quais correspondem aos direitos sociais, culturais e econômicos, além dos direitos coletivos, também denominados como direitos da coletividade. Esses direitos nasceram amalgamados ao princípio da igualdade, o qual, de

nenhuma forma pode dele ser separado, pois, dessa inter-relação perpetrada se estabelece a razão de existir daqueles direitos. Historicamente, esse rol de direitos foi inicialmente apreciado nas esferas filosóficas e políticas como objeto de acentuado cunho ideológico, conquistando espaço significativo a partir de sua proclamação em Declarações solenes de Constituições marxistas, da mesma forma que no constitucionalismo da social democracia, até dominar por inteiro as Constituições do segundo pós-guerra. Nesse interstício, esses direitos passaram por um ciclo de baixa normatividade, ou seja, suas disposições não figuravam materialmente nos variados ordenamentos jurídicos, além de lhe ser impelido a rubrica de eficácia duvidosa, em razão da própria natureza desses direitos, os quais, em sua essência, exigem do Estado uma prestação de cunho material, que por sua vez nem sempre produzem efeitos por motivos diversos, como carência ou limitação de meios ou recursos.

Sobre os direitos de segunda geração, Piovesan (2012) ensina que a Constituição Federal de 1988 inova ao expandir a dimensão dos direitos e garantias fundamentais, incluindo neste rol, não somente os direitos de caráter civil e político, mas também contempla os direitos sociais. Historicamente trata-se da primeira Constituição nacional a inserir os direitos sociais na declaração de direitos, pois, nas cartas anteriores as normas relativas a esses direitos encontravam-se distribuídas difusamente pelo documento legal, não sendo encontradas de forma concentrada sob o título dedicado aos direitos e garantias. No tocante à aplicabilidade dos direitos da segunda geração, Bonavides (2002, p. 565) diz que

[...] os direitos fundamentais de segunda geração tendem a tornar-se tão justificáveis quanto os da primeira; pelo menos esta é a regra que não poderá ser descumprida ou ter sua eficácia recusada com aquela facilidade de argumentação arrimada no caráter programático da norma.

Nas palavras do supracitado doutrinador, mesmo considerando uma crise de observância e execução dos referidos direitos da segunda geração, o fim dessa situação parece estar próximo, isso em razão da promulgação das recentes Constituições, as quais formulam preceitos de aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais.

A fraternidade é o princípio basilar em que se assentam os direitos da terceira geração, os quais têm sua dimensão estabelecida no cenário onde se constata um mundo dividido entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, ou na melhor das hipóteses, em fase de precário desenvolvimento, caracterizado pela transcendência da proteção do indivíduo ou de um coletivo.

Em resumo, diante da divisão classificatória dos direitos fundamentais, Ferreira Filho (1995, p. 57) corrobora os ensinamentos de Bonavides (2002), concluindo que “primeira geração seria a dos direitos da liberdade, a segunda, dos direitos da igualdade, a terceira, assim, complementar o lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade”.

Quanto à eficácia das normas de direito fundamental, o ordenamento jurídico brasileiro, expressamente as dota de plena eficácia, como pode-se verificar através da inteligência do parágrafo 1º do artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), vejamos: “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”.

Sobre isso, Piovesan (2012, p. 92) descreve que “cabe aos Poderes Públicos conferir eficácia máxima e imediata a todo e qualquer preceito definidor de direito e garantia fundamental”. Esse princípio busca resguardar a condição de importância do direito de cunho fundamental, estabelecendo que estes direitos sejam prerrogativas diretamente aplicáveis por todos os órgãos e poderes do Estado.

A importância de conhecer a origem dos direitos fundamentais e, em especial, seus elementos caracterizadores, repousa no imprescindível fato que a educação é um direito fundamental expresso no ordenamento jurídico pátrio. Então, conseqüentemente, quando se fala de direito educacional, tem-se que o mesmo está carregado de todo valor e relevância historicamente conquistado pela rubrica dos direitos e garantias fundamentais.

Especificamente no âmbito do direito à educação no território nacional identificamos que não é ínfima a quantidade de diplomas normativos que tratam de disciplinar o assunto. Diante disso, no corpo desses documentos são identificadas as expressões “educação e ensino”, as quais, apesar de vocábulos de significações diversas, geram, comumente, confusão ao interprete. A natureza da confusão instalada sobre os termos tem como um dos responsáveis a própria legislação, quando verificada a impropriedade da utilização das supracitadas expressões, sendo as mesmas estampadas no copo da lei sem o merecido rigor técnico, em especial, na Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ora aparecendo como sinônimos, ora como expressões de natureza complementar (Andrade, 2010).

Na intenção de distinguir as duas expressões encontradas na legislação, Andrade (2010, p. 47) define educação como

o processo por meio do qual o ser humano desenvolve suas capacidades física, mental, moral, espiritual, etc., e que pode ser aplicado nos mais diversos ambientes

(cultural, familiar, escolar, religioso, profissional etc.), por diferentes métodos que não necessariamente os de ensino. A pessoa humana é educada no seio de sua família, quando pela convivência e observação dos ascendentes, aprende modelos de conduta que lhe serão úteis em face de diversos grupos, além do familiar. Nas igrejas, as instruções transmitidas pelos líderes religiosos (ou mais experientes) estabelecem um contínuo processo de formação moral, o que se dá pelas visitas aos cultos e palestras. Nos museus, por exemplo, interage-se com o passado mediante o contato do educando com partes da realidade neles depositadas. No ambiente de trabalho, as pessoas são convocadas, pela prática, a um crescente aperfeiçoar de suas habilidades.

Em contrapartida, o mesmo autor (2010, p. 47) define o ensino como sendo “apenas um aspecto daquela realidade maior a que chamamos de *educação*, caracterizado pela transmissão objetiva, dirigida, metodizada de conteúdos educativos, e desenvolvido, quase sempre, no ambiente escolar.”

Diante disso, tem-se que a educação corresponde a uma expressão mais ampla, a qual acontece nos mais diversos ambientes e instâncias da sociedade, como na escola, trabalho, instituições religiosas, seio familiar e comunidade, com fulcro no desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto, por sua vez, o ensino corresponde a uma atividade de base metodológica com finalidade de apresentação de conhecimento científico, o qual ocorre, predominantemente, no ambiente escolar. Diante disso, vislumbramos a expressão *educação escolar*, a qual é caracterizada como intermediária entre *educação* e *ensino*. Nesse contexto, a educação escolar é uma das facetas da educação no sentido amplo, sendo o ensino um meio de seu desenvolvimento (Andrade, 2010).

A inteligência do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação corrobora com a lógica conceitual acima apresentada, vejamos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996).

A falta de rigor técnico empregado na construção legislativa sobre o tema, no tocante à utilização das expressões em seus devidos contextos, obriga que o intérprete, em exercício hermenêutico, busque encontrar o sentido a ser atribuído à expressão

utilizada pela lei, seja o comando legal de finalidade mais abrangente, a *educação* ou, de modo mais específico, *o ensino*.

Superada a importante explanação sobre a imprecisão terminológica empregada às referidas expressões nos documentos normativos, passa-se a discutir como é tratada a educação na legislação e como ela se constitui enquanto um direito, iniciando esse mister a partir da Constituição Federal de 1988.

Quando um tema é tratado no documento Constitucional de um determinado Estado, este é revestido de considerável força normativa, pois, como visto anteriormente, as matérias de cunho constitucional ganham significativa importância e gozam de rigidez formal, já que, à alteração do texto constitucional é empregado procedimento mais custoso que ao de derogar ou ab-rogar outras espécies normativas (Andrade, 2010).

Um breve histórico apresentado por Boaventura (1995) demonstra que a educação é tema recorrente no âmago das Cartas Constitucionais, incorporado em variáveis intensidades. Neste contexto o autor ensina que:

A gratuidade da educação primária apontou inusitadamente naquela Carta outorgada pelo Imperador. Passando pela Constituição de 1891, republicana e federativa, a educação veio a receber maior atenção dos constituintes de 1934, com todo um capítulo a ela destinado, onde se nota a influência do movimento dos pioneiros da Educação Nova, à frente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. No Estado Novo, a Constituição de 1937 atribuiu à família responsabilidades maiores na educação. Já a liberal Constituição de 1946, consolidando a volta à democracia, enfatizou os sistemas de ensino como modeladores da descentralização. A Carta de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1, de 1969 reservaram igualmente um capítulo inteiro à educação. Chega-se à detalhada e conflitante Carta Magna de 1988, com bem mais aberturas para os direitos educacionais, indo da creche e do ensino infantil até a “promoção humanística, científica e tecnológica do país” (Boaventura 1995, p. 30).

A educação é considerada como tema material e formal na regência da Constituição Federal. A base dessa afirmativa encontra guarida pelo fato de haver diversos dos contornos delineados do tema – os mais importantes – definidos no corpo escrito da Carta Magna, por isso caracteriza-a como formalmente constitucional e quanto à materialidade constitucional, justifica-se pelo fato da educação estar atrelada aos direitos fundamentais. O direito à educação encontra previsão constitucional direta nos artigos 6º, 205 a 214, como também nos artigos 22 (inciso XXIV), 23 (inciso V) e 24 (inciso IX), além de outros dispositivos, os quais não se referem expressamente à educação, mas são fundamentais para sua efetivação, como por exemplo, os remédios constitucionais e normas garantidoras de acesso à justiça.

Imprescindível, com base nas normas constitucionais, identificarmos, a partir da literatura, a condição da educação como um direito fundamental do indivíduo. O artigo 6º da Constituição Federal garante essa condição de um direito fundamental de natureza social à educação, o qual, por sua vez, é elemento indispensável para a garantia dos fundamentos balizadores elencados no rol de incisos do artigo primeiro da Carta Magna, além de ser instrumento para o alcance dos objetivos expressos para a República Federativa do Brasil. Nessa esteira, a proteção ao direito à educação ultrapassa a esfera do interesse individual do sujeito, pois, embora a educação representa um bem individual e uma forma de inserção no mundo da cultura àquele que a ela se submete, conseguimos visualizar uma dimensão mais ampla deste cenário quando considerarmos que para a sociedade que a promove, a educação caracteriza-se como um bem comum, pois representa a busca ou continuidade de um modo de vida que se almeja preservar (Duarte, 2007).

Corroborando com a teoria acima, a qual classifica a natureza da educação no âmbito jurídico pátrio, Andrade (2010) também a designa como um direito fundamental social e pelo fato de ser um direito social, a educação estaria inserida - considerando a ótica cronológica da doutrina dos direitos fundamentais - entre os direitos de segunda geração, caldeado a outros direitos como os culturais, econômicos, lazer e coletivos. Esses direitos carregam em si eficácia irradiante, ou seja,

[...] os valores que lhes são inerentes, dada sua relevância, espraiam-se sobre todo o ordenamento jurídico, afetando a interpretação das normas infraconstitucionais e direcionando as tarefas dos agentes estatais, sejam legisladores, magistrados ou administradores, valendo-se, dentre outros aparatos, da interpretação conforme a constituição (Andrade, 2010, p. 73).

Superada as questões referentes à efetividade da norma fundamental de ordem social e a partir das considerações apresentadas sobre a amplitude do direito à educação, Duarte (2007) descreve sobre a quem recai a titularidade desse bem jurídico. Partindo do princípio que a educação envolve interesses supra individuais, considerar-se-á que esse direito não tutela somente o indivíduo singularmente considerado, mas também, e especialmente, abrange o interesse de um grupo determinado ou indeterminado de pessoas. “Trata-se, pois, de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa”. (Duarte, 2007, p. 698).

A seção I do Capítulo III do Título rubricado como “Da Ordem Social” na Constituição Federal de 1988 inaugura o tratamento específico sobre educação a partir do artigo 205. O entendimento doutrinário faz a divisão dos artigos desse capítulo de forma em que o dispositivo inaugural até o 208 referem-se à essência do direito fundamental à educação, enquanto os demais artigos, quais sejam, 209 e seguintes, estabelecem normas de cunho organizacional e procedimental do trato da matéria (Andrade, 2010).

Ainda nessa esteira, outras legislações contribuem para consolidação da educação como direito público subjetivo, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), em seu artigo 5º, nos parágrafos 3º, 4º e 5º, que constituem a obrigação com a educação de ordem pública e passível de coação por aqueles que dela usufruem. Além disso, encontramos o mesmo entendimento na inteligência dos parágrafos 1º, 2º e 3º do Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990).

Temos a educação no ordenamento jurídico como um direito universal e fundamental de ordem social, sendo que, seu oferecimento é obrigação do Estado, atentando-se que a lei determina sua oferta com padrão de qualidade e, além disso, o titular desse direito pode exigir seu cumprimento quando não ofertado ou ofertado de maneira irregular, constituindo-se assim como um direito público subjetivo.

As linhas gerais referentes ao direito à educação apresentadas até então, apontam para os aspectos importantes da discussão desse instituto, no entanto, destacamos nesse contexto as finalidades da educação estampadas no corpo do artigo 205 da Constituição Federal, onde expressa que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essas finalidades constituem o fio condutor para a discussão que segue esse trabalho.

A Questão das Cotas

Antes de objetivamente discorrer sobre o assunto de cotas, se faz necessário tratar sobre o modelo de educação formal adotado no Brasil. Neste diapasão, a organização estrutural da educação no âmbito nacional também encontra respaldo regulatório na Lei 9.394 de 1996, a LDB.

Nesta cártula, extraímos do inciso I do Artigo 4º o entendimento que a educação básica obrigatória é aquela que deve ser ofertada de forma gratuita aos sujeitos dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, garantido sua efetividade àqueles que não

tiveram oportunidade de cursá-la em idade própria. Este nível de ensino, qual seja, a educação básica, comporta as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme redação e inclusão dada pela Lei 12.796 de 2013.

Ao longo de seu texto, a referida LDB estabelece as diretrizes do sistema educacional brasileiro, conferindo obrigação ao estado em fornecer gratuitamente a educação básica. No entanto, em que pese a obrigatoriedade de oferta pelo estado, esta não é exclusiva. A mesma Lei, em seu artigo 7º, prevê que a iniciativa privada é livre para ofertar o ensino, desde que atenda condições expressas, dentre elas: cumprimento das normas gerais de educação nacional; autorização de funcionamento e fiscalização pelo poder público e capacidade de autofinanciamento.

Sobre a relação entre o público e o privado quanto a oferta da educação básica, destacamos a análise de Alves (2009, p.75)

[..] Em função do crescimento demográfico da classe média, a partir dos anos 1950 e 1960, e da incapacidade da escola confessional em acompanhar o crescimento da demanda, os estabelecimentos escolares mantidos por educadores e empresários da educação se vêem em vertiginoso crescimento a partir dos anos 1970. O desenvolvimento econômico do país, a precária qualidade do ensino público e a crescente qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciam o crescimento do setor privado tendo à frente empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional. É o boom do ensino privado, em um primeiro momento na educação básica, e, a partir dos anos 1990, também no ensino superior.

Vemos, desta forma, uma natural tendência dos mais favorecidos economicamente em buscar o ensino junto a instituições privadas, iniciando um processo de divisão social na educação básica. Sobre essa temática Sampaio e Guimarães (2009, p.45) desenvolvem pesquisas em que comparam a eficiência do ensino público e do privado. Como resultado

[..] O ensino básico do Brasil vem sendo bastante questionado quanto a sua qualidade e eficiência. Avaliações realizadas pelo INEP mostram que aproximadamente 5% dos alunos apresentam desempenho classificado em "adequado". Ainda ao longo dos últimos anos, esse desempenho vem decaindo devido exclusivamente ao desempenho dos alunos de escolas públicas. Motivado pela diferença entre as duas redes de ensino no Brasil, este artigo analisa a eficiência das escolas públicas e privadas por meio da metodologia desenvolvida por Thanassoulis (1999) e depois estendida por Portela e Thanassoulis (2001). Portela e Thanassoulis (2001) decompõem a eficiência geral em dois componentes distintos: um componente atribuído à instituição de ensino que o estudante frequentou e outro componente atribuído à eficiência somente do estudante. Os resultados obtidos mostram que há grandes diferenças de eficiência entre os colégios privados e públicos. Os colégios privados obtiveram eficiência máxima e os colégios públicos obtiveram eficiência de 0,901, com destaque para os públicos federais que ficaram com 0,910, enquanto os

públicos estaduais obtiveram 0,879. Os colégios foram então analisados quanto à equidade do ensino para diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Isso mostrou que o ensino público federal apresentou eficiência tão boa quanto o ensino privado para os melhores alunos. Já para o ensino público estadual, os melhores alunos são mais prejudicados que os alunos intermediários, cuja eficiência do ensino fica pouco acima da eficiência média[.].

Com base na passagem acima descrita, identificou-se, por meio da pesquisa, que o desempenho dos educandos da rede pública (exceto a federal) possuem desempenho escolar significativamente inferior quando comparado aos alunos usufrutuários do serviço privado, no que tange a oferta de educação básica. Neste cenário, conforme dispõe a LDB ao tratar da organização do sistema educacional, temos enquanto incumbência para a oferta da educação básica: o município atendendo a educação infantil e ensino fundamental e o estado (ente federativo) atendendo, também, às demandas do ensino fundamental e com prioridade o ensino médio.

Neste contexto, verificamos o número expressivo de pessoas que dependem do ensino público para a formação básica e que, como efeito, ao fim desse processo restam descompassados em relação ao aproveitamento e desempenho quando comparado àqueles que realizaram sua formação em instituição privada.

Sobre esses números, a sinopse estatística da educação básica do ano de 2021 confirma que o ensino público atende mais alunos nesse nível de educação que o ensino privado, ao passo que dos 46.668.401 alunos devidamente matriculados no ano de 2021, expressivos 82,57% restavam matriculados no ensino público (Inep, 2022).

Entendendo, por força normativa e ancorado no princípio da continuidade, que para o ingresso na educação superior tem-se, enquanto condição, a necessidade da conclusão da educação básica pelo sujeito, verificamos que mesmo sendo um direito da pessoa, o acesso depende de prévia capacitação. Essa compreensão pode ser fundamentada a partir a disposição estampada no inciso V do artigo 208 da Constituição Federal e replicada no inciso V do artigo 4º da LBD, onde determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Diferente da educação básica, a educação superior não encontra estrutura normativa que determine de forma vinculada a recepção de um número indistinto de usufrutuários. Ao contrário disso, encontramos, em especial no ensino público, um número limitado de vagas, o que faz com que haja concorrência para ocupá-las. Traduzindo em números, no ano de 2021, com base nos dados apresentados pelo Censo

do Ensino Superior, das 2574 instituições que ofertam o ensino superior (graduação), 313 são públicas, representando somente 12,16% do total. Ainda, se considerarmos somente as instituições mantidas pela União esse percentual decresce ainda mais, representando apenas 4,6%. Neste contexto evidencia-se, por meio de um raciocínio lógico, a menor oferta do número de vagas no ensino superior público (Inep, 2022b).

A partir da discussão feita até então, podemos analisar o fenômeno com base nos seguintes pressupostos: a) que os alunos provenientes da educação básica ofertada pela iniciativa privada possuem, de um modo geral, melhor rendimento que aqueles que usufruíram o serviço público nessa etapa da educação; b) o número de vagas para o acesso à educação superior no escopo da graduação é limitado, em especial quando tratamos da educação pública nesse nível de ensino e; c) há um certame para o preenchimento das aludidas vagas. Diante desse contexto entendemos que existe uma tendência, logicamente demonstrada, na migração de alunos que cursaram a educação básica em instituições privadas para as instituições de ensino superior públicas.

Dentre as possíveis justificativas para este fenômeno, destacamos a diferença da eficácia do ensino praticado na educação básica, principalmente em sua etapa final (ensino médio), que, dentre outros objetivos, prepara o aluno para ingresso nas Instituições de Ensino Superior. Neste interim, o critério adotado para seleção, há muito tempo, consiste em uma avaliação de conhecimentos que visa filtrar os melhores alunos, aqueles que interpretativamente seriam os mais bem preparados para ocupar estas vagas.

O cenário acima desenhado acaba por gerar uma enorme injustiça, pois, a dedução lógica reverbera o favorecimento daqueles que tiveram uma educação básica de melhor qualidade, conforme demonstrado pela pesquisa de Sampaio e Guimarães (2009). Sendo assim, a classe social economicamente privilegiada acaba ocupando a maioria das vagas das instituições públicas de ensino superior, obrigando aqueles de baixa renda a busca por vagas nas instituições privadas.

Atento a esse cenário foi aprovada no Brasil, no ano de 2012, a Lei 12.711, denominada popularmente como a lei de cotas. Essa medida legal determina a reserva de vagas em Universidades, Institutos e Centros Federais, na proporção de 50%, aos alunos oriundos da educação básica ofertada pelo poder público. Não obstante, a supracitada normativa prevê, dentro desse percentual, garantia a reserva de vaga à estudantes negros, indígenas e pessoa com deficiência (Guarnieri & Melo-Silva, 2016).

Ao analisar a Lei 12.711 identificamos que a garantia do direito à cota vincula-se a determinados grupos, os quais corresponde aos estudantes entendidos como aqueles que de alguma forma estariam prejudicados na livre concorrência em razão de injustiças sociais.

De acordo com Chauí (2003), a universidade é uma instituição indissociável do contexto social heterogêneo no qual está inserida. O espaço universitário corresponde a um local em que se privilegia a diversidade de posicionamentos, questionamentos, atitudes, dentre outros atributos que refletem a multiplicidade inerente dessa instituição. É nesse contexto que vislumbramos a necessidade da promoção do acesso à universidade pública àqueles que possuem condições específicas, como forma de garantir um direito que reverbera, inevitavelmente, na possibilidade de conquista de outros direitos inerentes ao cidadão.

Considerações Finais

Em síntese, o presente estudo abordou, com base na análise normativa referente ao direito à educação e ao acesso à universidade pública, sobre as questões que justificam e embasam as medidas legais que garantam a instituição de providências atreladas a efetivação do direito à educação no nível superior aos sujeitos usufrutuários da educação básica ofertada pelo poder público.

Neste contexto, verificou-se que o direito à educação corresponde a um direito fundamental de ordem social, estampado de forma expressa na Constituição Federal e que este instituto social tem como finalidade oportunizar ao indivíduo o pleno desenvolvimento enquanto pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Sendo assim, verifica-se que nos diversos níveis de educação, o indivíduo, por meio do que a lei chama de ensino, tem a possibilidade de participar de um processo em que, pelo menos no que se extrai dos princípios elencados ao fenômeno, contribui para o conhecimento e exercício de outros direitos inerentes ao ser humano.

Vislumbrando-se no âmbito nacional, de acordo com a organização educacional vigente, que o acesso à educação superior no contexto da graduação se dá por meio de certame onde, em via de regra, avalia-se o desempenho proveniente da educação básica. Desarrazoado é acreditar que esse mecanismo encontra-se respaldado no princípio

basilar de justiça, ao passo que resta incontestado que os indivíduos participantes desse processo seletivo não tiveram as mesmas oportunidades quando da formação em nível de educação básica.

Neste diapasão, considerando o limitado número de vagas nas universidades públicas para atendimento do propenso educando da graduação, descuidou-se do princípio da equidade, pois o acesso a essas instituições se demonstram manifestos ao sujeito que tiveram a oportunidade, em especial por razões de ordem econômica, de usufruir uma educação básica que concentra na preparação para essa disputa.

Como forma de dirimir os efeitos da aludida estrutura desenhada, as universidades públicas buscaram, de forma difusa, instituir o sistema de cotas em seus processos seletivos, o que, guardadas as devidas proporções, restou frutífero, todavia com resistências de várias frentes. Efeito desse movimento, fora promulgada no ano de 2012 a intitulada lei de cotas, sob o número 12.711, a qual traz contornos mais precisos sobre o instituto no âmbito federal e, em especial, determina caráter de observação e aplicação obrigatória (Brasil, 2012).

Ante o exposto, verifica-se que a norma competente oportuniza o acesso a determinada parcela da sociedade ao nível da educação superior em graduação. Esse fato, inevitavelmente, confere heterogeneidade nesse local, acarretando, conseqüentemente, na participação de novos sujeitos no processo de construção de conhecimento, contribuindo para pensamento crítico frente ao modelo colonial naturalizado.

No entanto, com base no contexto estudado, verifica-se que a medida de instituição de cotas demonstra-se paliativa, pois, se considerarmos que o contexto normativo tem como público alvo aqueles que tiveram sua formação básica em instituições públicas, não há que se desconsiderar que o próprio estado atesta que se furtou da obrigação da oferta desse nível de ensino com a devida qualidade, ou, ao menos, equiparado com o ensino privado.

Referências

- Andrade, C. C. (2010). *Direito Educacional: Interpretação do direito educacional à educação*. Fórum.
- Alves M. (2009). A histórica contribuição do ensino privado. *Educação*, 32(1), 71-78.
- Boaventura, E. M. (1995). A Constituição e a educação brasileira. *Revista de Informação Legislativa*, 127, 29-42.
- Bonavides, P. (2002). *Curso de Direito Constitucional*, (13ª ed.). Malheiros.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Duarte, C. S. (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.*, 28(100), 691-713.
- Ferreira Filho, M. G. (1995) *Direitos Humanos Fundamentais*. Saraiva.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022, maio). *Sinopse Estatística da Educação Básica de 2021*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022, novembro). *Sinopse Estatística da Educação Superior de 2021*.
- Joaquim, N. (2015). *Direito Educacional Brasileiro: História, teoria e prática*, (3ª ed.). Freitas Bastos.
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*.
- Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*.
- Piovesan, F. (2012). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*, (13ª ed.). Saraiva.
- Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13, 45-68. <https://doi.org/10.1590>
- Sarlet, I. W., Marinoni, L. G., & Mitidiero, D. (2017). *Curso de direito constitucional*, (6 ed.). Saraiva.
- Silvia, A. A., & Araújo, R.C. (2017). O papel da política de cotas para o avanço dos estudos de gênero a partir de perspectivas pós-coloniais e de(s)coloniais no Brasil. Em Anais eletrônicos. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, (pp. 1 -10). Florianópolis.
- Supremo Tribunal Federal (2012, abril). *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186*. Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Alegada ofensa aos arts. 1º, caput, iii, 3º, iv, 4º, viii, 5º, i, ii xxxiii, xli, liv, 37, caput, 205, 206, caput, i, 207, caput, e 208, v, todos da constituição federal. Ação julgada improcedente. Ministro Ricardo Lewandowski.

**“Faltou Luz, Mas Era Dia”:
Por uma Abordagem Decolonial da Literatura**

**“The Power Went off, But it Was Day Light”:
Towards a Decolonial Approach to Literature**

Marcus Rodolfo Bringel de Oliveira

Mestrado em Literatura, Universidade de Brasília

Analista de Gestão Educacional, Secretaria de Educação, Brasília, DF, Brasil

 marcusbringel.unb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2976-6061>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-7>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Proponho-me a discutir possibilidades de abordagem da literatura a partir da perspectiva decolonial, a qual postula a revisão e a iconoclastia dos paradigmas de pensamento, os quais engendram os modelos acadêmicos de produção de conhecimento, além de produzir o efeito de dominação gnosiológica sobre as ciências e os saberes. Assim, no sentido do desenvolvimento de uma percepção crítica e de um questionamento da superação do cânone literário, busco questionar conceitos basilares da constituição dessa instituição e o seu papel norteador no currículo escolar. Para isso, apresentei noções gerais sobre o pensamento decolonial, principalmente na perspectiva de Walter D. Mignolo (2003; 2008; 2021b) e Aníbal Quijano (2010), com foco num enfrentamento da epistemologia ocidental e na desconstrução de valores tradicionais, bem como discutir problemas gerais da literatura no que se refere à manutenção e hegemonia de saberes. Por fim, propus uma leitura, com base nesses pressupostos, da canção “O que sobrou do céu”, do grupo O Rappa, em que abordei conceitos caros à visão decolonial, sugerindo uma chave de leitura que permita encarar novas possibilidades de produção artística como repertório literário, afastando-se do sacramentado pelo cânone literário e propondo visadas outras sobre a instituição “literatura”.

Palavras-chave: decolonialidade, literatura, cânone, o Rappa

Abstract

I propose to discuss possibilities to approach literature from a decolonial perspective, which postulates the revision and iconoclasm of thought paradigms, which engender academic models of knowledge production, in addition to producing the effect of gnosiological domination over the sciences and knowledge. Thus, in the sense of developing a critical perception and questioning the overcoming of the literary canon, I seek to question the basic concepts of the constitution of this institution and its guiding role in the school curriculum. For this, I presented general notions about decolonial thinking, mainly from the perspective of Walter Mignolo (2003; 2008; 2021b) and Anibal Quijano (2010), focusing on confronting Western epistemology and deconstructing traditional values, as well as discussing general problems literature regarding the maintenance and hegemony of knowledge. Finally, I proposed a reading, based on these assumptions, of the song “What remained of the sky”, by the group O Rappa, in which I discussed concepts dear to the decolonial vision, suggesting a key to the interpretation that allows us to face new possibilities of artistic production such as literary repertoire, moving away from the sacrament of the literary canon and proposing other approaches to the institution of “literature”.

Keywords: decoloniality, literature, canon, o Rappa

Recebido em 14/11/2022

Aceito em 09/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

Este texto representa um esforço de leitura que se baseia na visão decolonial como forma de aproximação do texto literário e como crítica à instituição do cânone, particularmente no Brasil. Assim, procuro apresentar, inicialmente, uma abordagem da teoria decolonial, principalmente na voz de autores como Walter Mignolo e Anibal Quijano, sobre a literatura, seu valor na sociedade, a instituição e a valorização de suas produções modelares e a desconstrução desses paradigmas a partir de uma percepção crítica que demonstre as relações de poder subjacentes à eleição e à reprodução das obras literárias desse panteão.

Em segundo momento, pretendo desenvolver uma leitura da canção “O que sobrou do céu”, do grupo O Rappa, a partir dos pressupostos do decolonialismo, de maneira a demonstrar como essa letra apresenta um ponto de vista que busca elevar epistemes populares e valores não-ocidentais como crítica a alguns dos principais símbolos da modernidade e do sistema capitalista. Enfim, finalizo a discussão exortando possibilidades de leitura literária que legitimem sujeitos, produções e perspectivas outrora marginalizadas com foco na pluralização de possibilidades artísticas.

Decolonialidade e Literatura

A decolonialidade é a denominação de uma corrente de pensamento cujo foco reside no questionamento de paradigmas epistemológicos e cognitivos que formam a linha de pensamento ocidental predominante. Este é resultado de um processo de dominação cultural, econômica, política e filosófica que faz parte da história da colonização e do imperialismo dos países da Europa sobre a América Latina, África e Ásia e dos efeitos mentais e epistêmicos dessa colonização mesmo após o fim do jugo político produzido pela independência desses países. A perspectiva decolonial, portanto, opõe-se a uma ilusão de mundo baseada na *epistemologia do ponto zero*, situação em que o pensamento ocidental foi forjado (e imposto) como se fosse atemporal, ao esconder “suas próprias localizações geo-históricas e biográficas” e conseguir “criar a ideia de conhecimento universal, como se os sujeitos conhecedores também fossem universais” (Mignolo, 2021b, p. 26).

Essa noção, portanto, volta-se a uma leitura de mundo que priorize uma revisão do passado, uma agência no presente e uma proposta de futuro para os países do Sul (particularmente, nesse caso, os da América do Sul), de forma a produzir formas de pensamento e de agir que transgridam as conceituações brancas, eurocêntricas, masculinas e cristãs, vistas, até então, como modelares para o ambiente acadêmico. Como tal, embora tenha se constituído como um movimento de resistência e revisão acadêmica nos últimos anos, a decolonialidade pode ser encontrada em autores anteriores, que já pensavam numa perspectiva além da aceitação e reprodução dos modelos cartesianos ou dos binarismos constitutivos das sociedades globais, numa “revolta intelectual contra essa perspectiva é contra esse modo eurocentrista de produzir conhecimento [que] nunca esteve exatamente ausente, particularmente na América Latina”, constituída por vozes que vêm de “áreas dominadas e dependentes do mundo capitalista, (...) a partir das margens” (Quijano, 2010, p. 1245-1246). Assim, unem-se, sob essa forma epistemologicamente iconoclasta de refletir sobre a realidade, autores cuja origem comum e motivadora é “a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente” (Mignolo, 2021b, p. 27). Essa possibilidade filosófica instala um desequilíbrio essencial nas relações de poder, ser e saber, as chamadas “colonialidades do poder” que são a

imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e [que] opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e de escala societal (Quijano, 2010, p. 1243).

Tal imposição econômica e geopolítica e, por consequência, seus reflexos sociais, antropológicos e artísticos representam o projeto de modernidade como fruto da colonialidade nas mais diferentes esferas da existência, como no campo do trabalho, do controle social, da sexualidade e expressão de gênero, resultantes que são do processo de periferação, hierarquização e produção de uma dinâmica capitalista integrada ao pensamento dominante, pois, como ressalta Ballestrin (2013, p. 104), “a diferença colonial é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”. Reitera-se, com esse posicionamento intelectual, que a suposta *racionalidade europeia* “foi imposta e admitida no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (Quijano, 2010, p. 1244).

Tendo em vista o foco dessa teoria na questão da produção do conhecimento, da reprodução de estruturas de cognição e reflexão sobre a realidade, a avaliação da literatura e da instituição do seu cânone parece configurar-se como o espaço, por excelência, de desenvolvimento, aprofundamento e experimentação de uma maneira de pensar para além da colonialidade, na busca de “traçar outra genealogia do argumento pós-colonial” (Ballestrin, 2013, p. 106). Nesse sentido, a teoria decolonial vai além das outras teorias de desconstrução surgidas principalmente no século XX, pois ela, “ao desprender-se da tirania do tempo como marca categorial da modernidade, escapa também das armadilhas da pós-colonialidade”, opondo-se à “tendência geral [de] entender o pensamento construído a partir da história e da experiência europeia como se estivesse deslocalizado” (Mignolo, 2008). Ao contrário,

todos os conhecimentos são situados e cada conhecimento é construído, (...) pois o conhecedor está sempre implicado, geopolítica e corpo-politicamente, no que é conhecido, embora a epistemologia moderna tenha conseguido ocultar ambos e criar a figura do observador separado, um buscador neutro da verdade e objetividade que, ao mesmo tempo, controla as regras disciplinares e se coloca em uma posição privilegiada para avaliar e ditar (Mignolo, 2021b, p. 26-28).

Relacionando a perspectiva decolonial à literatura, percebe-se a linguagem como parte do processo de colonialidade, ou seja, de dominação e opressão sobre os seres, os pensamentos, os saberes e as expressões do viver, pois “a linguagem também hierarquiza e engendra em seu bojo mecanismos de poder, na medida em que ela articula

e está articulada pelas significações forjadas no seio de uma dada cultura, no interior da qual (...) as ideologias estão operando para garantir a dominação social” (Reis, 1992, p. 67). A partir dessa perspectiva crítica, portanto, procura-se desconstruir a visão da língua como um contínuo homogêneo, uno, coeso e atemporal, abordando-a no sentido de perceber as violências e as imposições que a instituição de uma língua como modelar representa, seja em termos históricos (com seus apagamentos e silenciamentos), seja em termos culturais (ao relegar outros exemplares a uma posição subalterna e minoritária). Nesse aspecto, discute-se o papel do cânone literário como exemplar desse processo de hegemonia, de forma que se deve pensar na sua reprodução, nos mais diversos meios, através de uma ótica que elucide o intercâmbio entre “a dominação cultural e a situação de desfavorecimento social, linguístico, cultural e econômico” (Rocha, 2019, p. 15).

A escola, os veículos da mídia, as bibliotecas e as academias literárias, por exemplo, dentro dessa perspectiva de dominação intelectual, atuam como mantenedoras e reprodutoras das relações de poder, em nível material e/ou epistemológico, em que se focalizam “conteúdos centrados nas culturas europeias como universal e descartam os saberes indígenas, de origem africana e das mais diversas culturas subalternas” (Machado & Silva, 2021, p. 1208-1209). Dessa maneira, ainda que, legalmente, todos os públicos e povos brasileiros tenham sido incluídos numericamente nesses espaços, nem sempre foi possível abordar suas experiências e os conteúdos oriundos de sua realidade na prática, impedindo-os, dessa forma, de se verem dentro do processo de produção e reprodução de conhecimento, não oferecendo, portanto, “condições de permanência aos grupos antes excluídos e que continuam à margem dos processos, pela negação de suas cosmogonias” (Machado & Soares, 2021, p. 993).

Ainda que, nos últimos anos, tenha se visto uma tentativa, identificada como multicultural, de apresentar autores e ideias marginalizadas pelo pensamento ocidental dominante, ela se trata de “uma ponte unilateral em que só há uma passagem que leva de um caminho a outro e nunca uma troca em dois ou múltiplos vetores” (Machado & Silva, 2021, p. 1216). Esse projeto serve, na verdade, a “uma estratégia do mundo moderno colonial [de] incluir os anteriormente deixados de fora dentro de um modelo globalizado de sociedade”, cuja função última é “controlar os possíveis sujeitos potencialmente rebeldes” através de um discurso inclusivo que se vende como plural, mas que funciona apenas como “o desejo de controlar o conflito étnico e manter a estabilidade social para

impulsionar os imperativos econômicos do neoliberalismo, da acumulação capitalista” (Machado & Soares, 2021, p. 994).

A proposta decolonial, diante dessa realidade, propõe justamente uma revisão e uma desconstrução das bases gnosiológicas mais arraigadas, com foco na democratização real dos saberes e no acesso amplo e irrestrito às ideias subalternizadas e silenciadas, resultando na quebra das “estruturas, dos dispositivos e dos mecanismos de poder institucional que mantêm os padrões de desigualdade” (Machado & Soares, 2021, p. 995). Com efeito, procura-se rechaçar a permanência de uma cultura que “tende a impor um padrão universalizante aos objetos de conhecimento com os quais constrói os currículos, desconsiderando as experiências culturais que fogem ao paradigma hegemônico” (p. 997). Entendemos, nesse sentido, ser essencial repensar o papel da literatura, como refúgio agônico do conservadorismo educacional que é, no caminho de uma “compreensão da leitura como ferramenta para a plena democratização cultural, possibilitando a distribuição equitativa dos bens simbólicos” (p. 996).

Para Além do Cânone: Releituras e “Re-Existências”

No que se refere à reprodução dos modelos e das perspectivas ocidentais, o ensino da literatura nas escolas brasileiras e o currículo são dominados pelo apego ao cânone e pela repetição de características estilísticas correspondentes aos momentos literários homogeneizados e reiterados como os mais significativos da produção literária desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Nesse sentido, entende-se por cânone literário brasileiro a entidade simbólica composta pelas obras literárias consagradas pela crítica e entendidas como basilares para a compreensão da literatura através do foco periodicizante ratificado por essa mesma tradição de ensino brasileira. Como resultado dessa ótica, “o ensino da literatura do ensino médio, especificamente, com sua articulação com os exames vestibulares, de modo geral reforça uma reverência a valores canônicos assumidos institucionalmente pelos programas de exames” (Ginzburg, 2004, p. 98).

Assim entendido, cabe compreender o cânone como representação de uma visão conservadora para essa arte no Brasil que seleciona, antes de tudo, um viés discursivo sobre a constituição e a história do Brasil como nação, contendo idealizações, estereótipos, silenciamentos e inferiorização de situações e personagens constituintes das produções literárias. Jaime Ginzburg (2004) ressalta o papel dessa instituição literária

como autoritária, num “esforço de conservação de valores que consolida barreiras sociais, em vez de ampliar o acesso às obras”, tendo em vista que se legitima uma “postura elitista de ensino” (p. 106) que afasta, pela manutenção de certos elementos e pela exclusão de outras realidades possíveis, a maioria dos leitores de uma possível identificação. O cânone, dessa maneira, prioriza “uma conexão entre os critérios de exclusão estética e as experiências de exclusão social” (p. 99), na qual “a educação escolar e universitária tem servido, de modo geral, a interesses conservadores voltados para a manutenção ou acentuação da desigualdade social” (p. 107), representando, de modo evidente, valores literários “diretamente articulados com referências de perseguição, preconceito, marginalização e exclusão dos segmentos sociais” (p. 106).

Um olhar decolonial sobre o cânone e seus agentes postula, de imediato, a percepção da “exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais” (Reis, 1992, p. 72), bem como a insistência de obras componentes de tal acervo que não representam culturas diferentes do Ocidente, delineando possibilidades de leitura que, para além do problema do cânone em si, desenredem “os emaranhados vínculos com as malhas do poder” (p. 73) presentes na eleição de certos valores, temas e títulos literários. Nessa perspectiva, o cânone deve ser abordado como parte de um “cenário de ideologias nacionais que associam língua, literatura, cultura e território para a constituição de um todo homogêneo” em que “os modelos teóricos para o estudo das línguas [foram] construídos em cumplicidade com a expansão colonial” (Mignolo, 2003, p. 300). Tal direcionamento ideológico é resultado da lógica colonial de dominação e opressão fundante da América Latina como um todo, que se orienta para uma epistemologia própria, em que “as línguas são conceitualizadas em relação ao controle colonial e às ideologias nacionais, por um lado, e ao conhecimento e à razão, por outro” (Mignolo, 2003, p. 300).

Nesse sentido, a produção literária e, particularmente, aquela pertencente ao cânone tradicional estava diretamente ligada à “construção de comunidades imaginadas homogêneas [cuja] crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional (...) relacionava-se também com a ordem geopolítica e as fronteiras geográficas. Língua e literatura faziam parte de uma ideologia de Estado” (Mignolo, 2003, p. 299). Dessa forma, é possível pensar na eleição das obras constituintes do cânone como representação explícita da colonialidade do poder que é – ou seja, como forma de controle fruto da dominação colonial tanto em nível material quanto epistêmico –, em que a língua e suas

expressões, sendo uma delas a literatura, “vêm sendo entrelaçadas para produzir os mapas linguísticos, as geografias históricas e as paisagens culturais do sistema mundial colonial/moderno” (Mignolo, 2003, p. 305). Opera-se, dessa maneira, num contexto em que “a epistemologia e as tarefas gerais implicadas na produção de conhecimento” contribuem “para a reprodução dos regimes de pensamento coloniais” em termos de “experiências vividas da colonização e seus impactos na linguagem” (Machado & Soares, 2021, p. 989).

A partir da possibilidade teórica do decolonialismo, cabe pensar em como se pode atuar no sentido da mudança e no despertar para o problema epistemológico revelado por essa teoria. Dentro do entendimento de que “a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não canônicas – transforma nossas estratégias críticas” (Bhabha, 2019, p. 276), instaura-se a possibilidade de pensar formas de agir sobre a realidade. Pode-se partir de uma revisão sobre a suposta naturalidade do conhecimento ocidental, de forma a assumir uma posição que “nos torna progressivamente conscientes da construção da cultura e da invenção da tradição” (p. 277), trabalhando não só “uma mudança de conteúdos e símbolos culturais”, mas “uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas” (p. 276). Tais propostas de enfrentamento epistemológico constituem a ideia de uma *agência*, no sentido de ação consciente, transformadora e iconoclasta, sobre o contexto, de maneira a tornar protagonistas sujeitos subalternizados, os quais “se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais (...) e sim através de práticas (...) transgressoras ou libertadoras” (Machado & Soares, 2021, p. 983).

Outrossim, Walter Mignolo (2003) ressalta que, além da percepção do papel da literatura e do cânone como ferramentas de dominação, para uma atitude potencialmente questionadora da tradição da literatura, deve ser buscado o enfrentamento radical das categorias da realidade (mas também pertencentes à literatura) acerca das “ideias e princípios nacionais sobre a pureza da linguagem, a homogeneidade da literatura e o caráter distinto das culturas nacionais” (p. 313). De fato, inquirir o cânone em pleno século XXI representa uma posição de enfrentamento aos “fortes elos entre língua, literatura e território, concebidos como uma configuração neutra do século XIX, [que] estão sendo constantemente desatados por transformações sociais e também por práticas culturais” (p. 320). Com efeito, numa perspectiva decolonial, divergente e transgressora, portanto, é essencial a compreensão da reverberação das heranças coloniais ainda presentes nas

relações e nos confrontos tendo, por espaço de agência, a educação, a mídia e “em todos os espaços possíveis onde e quando a ‘cultura’ se transforma em questão de poder, dominação e liberação” (p. 320).

Assim sendo, tais instituições da sociedade devem ser vistas como parte da manutenção do *status quo* em sua cristalização de normas e regras que identifica o grupo dominante cuja linguagem é a ensinada, ao mesmo tempo em que (re)produzem o efeito da produção das diferenças, demarcando hierarquias e sistemas de poder ao excluir e inferiorizar outras expressões linguísticas e, portanto, seus grupos falantes. Dessa forma, a agência diante desse contexto, a partir de uma atitude decolonial, permite repensar o currículo, as obras canônicas, o ensino da gramática tradicional e as produções textuais modelares por meio das experiências e vivências específicas dos grupos sociais, por exemplo, elevando expressões locais, periféricas e marginalizadas ao status de saber válido, num “movimento transdisciplinar [que] implica reconhecer a ecologia dos saberes ou pluralismo epistêmico” (Duboc, 2021, p. 153). É nesse sentido que se pode formar

um currículo compromissado com as demandas locais, sobretudo as que dizem respeito à parcela de estudantes marcados pela invisibilidade e subalternidade (...) [em que há a] emergência da capacidade agentiva do professor na coletividade e no senso de pertencimento à sua comunidade profissional (Duboc, 2021, p. 169).

Pode-se compreender, então, a decolonialidade como um esforço no sentido de repensar padrões ao “incorporar o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTIs, populações de classes trabalhadoras, dentre outros” (Machado & Soares, 2021, p. 991). Possibilita-se, nessa ótica de desconstrução dos padrões epistêmicos, a pluralização de saberes, assuntos e sujeitos, de forma que os outrora oprimidos e silenciados emergem como “pensadores, criadores, ativistas” num processo que reivindique a convivência “das múltiplas manifestações culturais representativas da sociedade” (p. 996).

Um Exercício de Leitura Decolonial da Literatura

Pensando o trabalho de leitura literária a partir da perspectiva decolonial, “a questão do outro e da diferença” (Silva, 2019, p. 97) torna-se matéria principal, em que as estratégias de aproximação da literatura devem se voltar para origens de saber outrora

silenciadas e ressaltar valores até então apagados pela ordem de pensamento ocidental. Nessa perspectiva, portanto, procura-se focalizar essa alteridade epistemológica como a base das estratégias de ensino, de modo que se devem “estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (Silva, 2019, p. 100). No escopo da discussão aqui apresentada, elegi uma canção do final do século XX como forma de atualização do literário, de modo a aproximar e renovar uma instituição vista como anacrônica e distante da expressão cotidiana, que ainda traz a contrapartida musical como elemento artístico. Deve-se considerar ainda que “as canções são um bem cultural de consumo e a elas podemos atribuir o papel de porta-voz de anseios e memórias que circulam em sociedade” (Cyntrão, 2004, p. 57-58), o que justifica seu uso irrestrito e produtor como recurso em termos de matéria literária.

De forma a ilustrar essa retomada de saberes, experiências, vivências e conhecimentos numa perspectiva decolonial, para o exercício de investigação literária, em termos estéticos e temáticos, por exemplo, sugiro pensar tal proposta de trabalho a partir da música “O que sobrou do céu”²⁸, da autoria de Marcelo Yuka. Este é um grupo que produz um trabalho musical que, a partir de uma base de reggae, mescla diversos gêneros, como rock, hip-hop, rap, dentre outros, formado principalmente por homens negros, inicialmente composto, além do próprio Marcelo Yuka, por Marcelo Falcão, Xandão Menezes e Marcelo Lobato.

A canção “O que sobrou do céu” pertence ao álbum lançado em 1999 “Lado B Lado A”, sendo o terceiro do grupo. Foi um dos seus maiores sucessos, apresentando um projeto gráfico criado pelo artista Doze Green, a partir de referências do grafite e do hip-hop, além de canções – a maioria assinada por Marcelo Yuka – que trazem críticas sociais ao comodismo, à injustiça social, bem como uma postura política de embate à manutenção das estruturas sociais e das formas de pensamento dominantes, presente em canções como “Minha alma (a paz que eu não quero)”²⁹, que apresenta um diálogo direto com “O que sobrou do céu”. Ambas as canções posicionam-se de modo crítico diante do sistema de opressão ocidental, baseado em violências institucionais, racismo e silenciamento das oposições ao modelo capitalista de vida e trabalho. Esse trabalho volta-se, dessa forma, a perscrutar possibilidades de um processo de decolonização, que se

²⁸ Clipe oficial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kab3hBdmVoo>

²⁹ Clipe oficial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>

coloca inicialmente ao optar, em paralelo a obras já canonizadas, por uma canção de um grupo de reggae como exemplar literário, num movimento de valorização de produções e expressões artísticas não-canônicas.

<i>Faltou luz, mas era dia</i>	<i>Um chá pra curar esta azia</i>
<i>O sol invadiu a sala</i>	<i>Um bom chá pra curar esta azia</i>
<i>Fez da TV um espelho</i>	<i>Todas as ciências de baixa tecnologia</i>
<i>Refletindo o que a gente esquecia</i>	<i>Todas as cores escondidas nas nuvens da</i>
<i>Faltou luz, mas era dia, dia</i>	<i>rotina</i>
<i>Faltou luz, mas era dia, dia, dia</i>	<i>Pra gente ver</i>
<i>O som das crianças brincando nas ruas</i>	<i>Por entre os prédios e nós</i>
<i>Como se fosse um quintal</i>	<i>Pra gente ver</i>
<i>A cerveja gelada na esquina</i>	<i>O que sobrou do céu</i>
<i>Como se espantasse o mal</i>	

A letra da canção trata, a partir do próprio título, do apagamento, do esquecimento e da invisibilização não só dos seres, mas também dos saberes e poderes marginalizados e periféricos produzidos pelo projeto de modernidade fruto dos estertores do colonialismo. Numa perspectiva que opõe os elementos da natureza (“o céu”) com os itens produzidos pela modernidade ocidental (“os prédios”), o título/verso da música ressalta a necessidade de ler/ver por entre as frestas da modernidade, ao olhar de modo ascendente ou transversal (“por entre os prédios e nós”), para vislumbrar o que sobra do céu, ou seja, dos elementos originais da natureza e, dessa maneira, de outras epistemes e recursos apagados ou domesticados pelo capitalismo.

Assim, a canção se inicia com a suspensão de um dos símbolos da modernidade, a luz elétrica (“Faltou luz, mas era dia:/O sol invadiu a sala”), e, com sua suspensão, ao invés do apagamento e fim das experiências, produzem-se novas possibilidades ao instalar-se a iluminação em sua forma natural, mas quase esquecida devido às modernidades: o sol. Nesse sentido, todos os outros elementos já componentes da construção do cotidiano ocidental, dependentes da luz elétrica, passam a perder sua função original, produzida pela dinâmica capitalista de compra e diversão, servindo como uma retomada da uma realidade obliterada pela modernidade e refletindo o real em sua forma mais pura: “Fez da TV um espelho/Refletindo o que a gente esquecia”. A TV, então, como artefato da modernidade que produz perspectivas sobre a realidade, por meio das mídias, compostas por recortes e interpretações sobre o mundo – o “vídeo coagido”

presente na letra de “Minha paz” –, deixa de produzir imagens para refletir, de modo invertido como um espelho e visualmente obscurecido pela própria tecnologia fora de uso.

Então, um sentimento de comunidade apresenta-se entre as pessoas, demonstrado pelas “crianças brincando nas ruas como se fosse um quintal”, que demarca essa saída do espaço privado para o público (da casa para a rua) e um público-privado tornado coletivo, evocando e transformando o asfalto do moderno numa simulação de um espaço mais próximo da intimidade (a rua como um quintal). Nessa mesma tônica, a rua, como símbolo já consagrado da modernidade, é ressignificada ao ser tomada não por carros ou outros ícones da tecnologia, mas pelas crianças e suas brincadeiras, no avesso da poética de Baudelaire.

Segue, depois, o aspecto que mais se aproxima de uma visada decolonial, que se encontra nos versos: “Todas as ciências de baixa tecnologia”, em que se elevam os saberes populares à categoria de ciência (“Um chá pra curar essa azia/Um bom chá pra curar azia”), legitimando, pois, “as epistemes historicamente subjugadas” ao “[reconhecer as] epistemes fundamentadas noutras bases culturais” (Duboc, 2021, p. 153). Nesse sentido, as formas de conhecimento produzidas pela matriz ocidental foram responsáveis pelo apagamento, quando não exploração, de outras possibilidades de domínio e compreensão da realidade. Ao alçarem-se os saberes das classes populares – como “o saber de pura experiência feito, (...) saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 2020, p. 31) –, releva-se o valor desses elementos resultantes de vivências resistentes à ocidentalização. Desse modo, o autor opõe-se à alopatia e à própria estrutura capitalista de produção farmacêutica, tendo em vista que estas foram elaboradas e formalizadas como “um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo” (Quijano, 2010, p. 1244).

É justamente essa opção decolonial do eu lírico e, portanto, transgressora, que permite a concepção de novas ideias, novos sentidos, novas experiências e novas realidades, representadas na canção pelo verso “Todas as cores escondidas nas nuvens da rotina”. Aqui, coloca-se, devido à suspensão da ordem capitalista tornada rotineira, o hiato que abre a fresta para o real, que possibilita vislumbrar ou entender cores até então escondidas, porque não vistas ou não entendidas pelo sujeito mediado pelo *ego cogito*:

Surge, então, o exercício decolonial como exercício de questionamento ontológico da modernidade, cujas narrativas universalizantes e normatizadoras pautadas no progresso, na civilização, no desenvolvimento e na salvação são tomadas como ficções, devendo, portanto, ser refutadas (Duboc, 2021, p. 160).

Por fim, a letra ressalta os despojos do projeto capitalista, em que o sujeito se vê ilhado em meio aos símbolos da modernidade, na tentativa de alcançar, resgatar ou fixar as possibilidades ainda não tomadas ou apenas ignoradas pela lógica modernizadora: “Pra gente ver/Por entre os prédios e nós/Pra gente ver/O que sobrou do céu”. É nesse espaço que cabe pensar as possibilidades dos sujeitos, imbuídos de uma percepção outra da realidade, como agentes da sua própria experiência, podem, então, produzir novos sentidos para essa realidade. Procura-se, nesse sentido, “explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão” da existência, “de modo [a] desestabilizá-la, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade” (Silva, 2019, p. 100).

Considerações Finais

Dessa maneira, a abordagem da literatura no momento atual pode apresentar-se sob duas perspectivas. A primeira é a da revisão do cânone literário, analisando as produções artísticas numa leitura que ressalta os problemas da lógica colonial, da dominação linguística, cultural e epistemológica, possibilitando estratégias que ressaltem as problemáticas associadas à tradição e aos seus reflexos na instituição do cânone, tendo em vista que “neste momento a história exige ‘uma outra língua’ e ‘um outro pensamento’ fundado na diferença colonial e não nos territórios nacionais e imperiais” (Mignolo, 2003, p. 339).

A segunda, conforme o exemplo apresentado, demonstra a possibilidade de renovação do conceito de literatura a partir da inserção de novas vozes e novas narrativas sobre o Brasil, seja na forma de diálogo e referência com as obras já canonizadas, seja na adição de novas produções de diferentes produtores que subvertem o discurso hegemônico e colonial, de maneira que se examinem conceitos como “a ‘pureza das línguas’ e que reconheçamos a importância de línguas milenares (...) antes relegadas à condição de segunda classe (...)”, bem como se questione “a importância de línguas eliminadas sob a bandeira da nação” (Mignolo, 2003, p. 337). A canção do grupo O Rappa responde, em larga medida, às questões suscitadas por esse projeto decolonial, ao posicionar-se como um grupo de música entendida como periférica, trazendo uma releitura dos signos da modernidade em direção às possibilidades de superar valores

ocidentalizados, suspender sua influência sobre a vida cotidiana e ressaltar experiências enubladas pela ocidentalização da vivência e dos saberes.

Abre-se, então, espaço para o exame de produções literárias apagadas pelo legado colonial, ausentes de coletâneas e manuais de periodização literária, de modo que outros sujeitos se vejam contemplados pelas experiências e visões de mundo ali apresentadas, além da linha histórico-literária cristalizada pela colonialidade do saber, poder e ser da epistemologia eurocêntrica:

Antropófagos, bárbaros, canibais, índios, selvagens, colonizados, nativos, indígenas, dominados, subalternos, escravos, marginalizados, submergidos, monstros, “povos sem história, a lista com que se denominam ou qualificam alguns dos “personagens” da história latino-americana – heróis ou vilões, de acordo com quem conta a história – poderia continuar por um bom tempo. Substantivos e qualificativos que, não sendo necessariamente sinônimos, evocam arquivos, filiações, narrativas, tradições e perspectivas diferentes. (Achugar, 2006, p. 30).

Assim, pode-se, na atualidade e diante dessa perspectiva decolonial, recuperar histórias e inserir novas vertentes que perfazem uma nova história da literatura e apresentem novas obras para um novo cânone, ligadas a esses sujeitos outrora silenciados e apagados e aos seus pontos de vista diante do passado, presente e futuro do Brasil. Dessa maneira, a representação de grupos minoritários e as novas possibilidades de representação evocadas por esses novos sujeitos “envolvem o tema dos múltiplos sujeitos” e “relaciona-se (...) com a gramsciana tensão entre hegemonia e subordinação” (Achugar, 2006, p. 34), e contribuem para “a recuperação das histórias locais como produtoras de conhecimentos que desafiam, substituem e deslocam as histórias e epistemologias globais” (p. 28).

Em síntese, este trabalho procurou pensar o conceito de decolonialidade em oposição ao cânone literário tradicional, ressaltando a desobediência epistemológica como base de reflexão, em direção a uma interpretação outra da realidade que valorize as reflexões não-eurocênticas dessa perspectiva. Procurou-se, ainda, refletir sobre a instituição da literatura em termos teóricos e práticos, tentando colocar em xeque questões elementares que, muitas vezes, fazem parte do processo de canonização dos textos literários, objetivando uma transgressão intelectual que revise e questione “os modelos de teoria e crítica literária aplicadas ao ensino, o papel do cânone na formação do leitor, a posição política do mediador de leitura e a supremacia dos parâmetros acadêmicos na legitimação das formas de convivência com o texto literário” (Machado & Soares, 2021, p. 998). Como corolário, procurei desenvolver uma aproximação da canção

“O que sobrou do céu”, de Marcelo Yuka, através dos pressupostos aqui discutidos, em busca de um trabalho com o texto literário que utilize a decolonialidade como estratégia didática, tanto na escolha da obra fora do cânone literário, quanto numa abordagem que explore leituras de mundo além do dado pela estrutura epistemológica ocidental, entre outras maneiras, de modo a ampliar a leitura do literário para além dos modelos já cristalizados, com foco na superação dos paradigmas tradicionais e na abertura a novas leituras e a novas produções literárias.

Referências

Achugar, H. (2006). Sobre o “balbucio” teórico latino-americano. Em H. Achugar (Ed.). *Planetas sem boca: Escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*, (pp. 27-52). Editora UFMG.

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.

Bhabha, H. (2019). O pós-colonial e o pós-moderno: A questão da agência, (pp. 275-313). Em H. Bhabha (Org.). *O local da cultura*. Editora UFMG.

Cynrão, S. H. (2004). *Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos*. Plano Editora.

Duboc, A. P. M. (2020). Atitude decolonial na universidade e na escola: Por uma educação outra. Em M. R. Mastrela-de-Andrade (Ed.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*, (pp. 151-177). Editora Pontes.

Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Ginzburg, J. (2004). Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. *Revista de Letras*, 44 (1), 97-111.

Machado, R., & Silva, D. (2021). Ensino de literaturas e decolonialidade: Por uma educação literária democrática. *Gragoatá*, 26(56), 1207-1240.

Machado, R., & Soares, I. (2021). Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(3), 981-1005.

Mignolo, W. (2003). “Uma outra língua”: Mapas da linguística, geografias literárias, paisagens culturais. Em W. Mignolo (Org.). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, (pp. 297-339). Editora UFMG.

Mignolo, W. (2008). El pensamiento decolonial: Desprendimiento e apertura, un manifesto. *Tabula Rasa*, 8, 243-281. <https://dialnet.unirioja.es/articulo/5468282.pdf>

Mignolo, W. (2021b). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade colonial. *Revista X*, 16(1), 24-53.

Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. Em B. Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.). *Epistemologias do Sul*, (pp. 1243-2034). Cortez Editora.

Reis, R. (1992). Cânon. Em J. L. Jobim (Ed.). *Palavras da crítica: Tendências e conceitos no estudo da literatura*, (pp. 65-92). Imago.

Rocha, C. H. (2019). Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: O potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*, 35(4), 1-39.

Silva, T. T. (2019). A produção social da identidade e da diferença. Em Silva, T. T. (Ed.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, (pp. 73-102). Editora Vozes.

Formação de Professores em Contexto Educacional Bilíngue para Surdos: Revisitando Saberes sob Novos Paradigmas

Teacher Training in a Bilingual Educational Context for the Deaf: Revisiting Knowledge Under New Paradigms

Ediliz Aparecida Ferreira da Silva

Especialização em Educação em Direitos Humanos, Universidade Federal do ABC

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Guarulhos, SP, Brasil

 ediliz.ap.ferreira@bol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3640-0906>

Jaqueline Gomes de Souza

Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Docente, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SP, Brasil

 gomes.jaqueline@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6151-0077>

Thiago Lazaro Pereira da Silva

Especialização em Metodologia do Ensino, Centro Universitário Internacional

Docente, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SP, Brasil

 thiagolazarops@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3990-6315>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-8>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Durante um semestre letivo, na disciplina “Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência”, discutimos aspectos epistemológicos da colonialidade à luz de autores como: Freire (1992, 2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2022), Maldonado-Torres (2007), dentre outros, que traremos à baila para refletir como operacionalizar pensamentos e práticas não-coloniais sobre a formação de professores. Mais especificamente, a nossa proposta consiste em revisitar (Pennycook, 1998) a dissertação de mestrado defendida por uma das autoras deste artigo à luz dos conceitos estudados. Os dados apresentados mostram a necessidade latente de formação continuada e a escola, durante a jornada de trabalho, como um espaço viável para atender essa demanda. Como resultado, propusemos um olhar formativo de maneira não-essencializada ressaltando a importância de pensar a partir da ótica dos oprimidos, encontrando fendas para que possamos erguer nossas vozes e sermos ouvidos.

Palavras-chave: decolonialidade, formação de professores, docência

Abstract

During an academic semester, in the discipline “Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência”, we discussed epistemological aspects of coloniality considering some authors such as Freire (1992, 2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2002, 2021), Maldonado-Torres (2007), among others, that we will bring to the fore to reflect on how to operationalize non-colonial thoughts and practices on teacher education. More specifically, our proposal is to revisit (Pennycook, 1998) the master's thesis defended by one of the authors of this article according to the studied concepts. The data presented show the need for continuing education and the school, during the working day, as a viable space to respond to this demand. As a result, we proposed a formative approach in a non-essentialized way, emphasizing the importance of thinking from the perspective of the oppressed, finding gaps so that we can raise our voices and be heard.

Keywords: decoloniality, teacher training, teaching

Recebido em 22/01/2023

Aceito em 26/03/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

O presente artigo consiste no trabalho final da disciplina “**Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência**”, oferecida no curso de pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, pela Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2022, ministrada pelo Professor Doutor Rubens Lacerda de Sá.

Durante um semestre letivo, discutimos aspectos epistemológicos da colonialidade à luz de autores como: Freire (2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2022), Maldonado-Torres (2007), dentre outros, que traremos à baila para refletir como operacionalizar pensamentos e práticas não-coloniais sobre a formação de professores. Isto é, um olhar formativo de maneira não-

essencializada e apartada da lógica colonialista, capitalista e patriarcal tornou-se o mote desta proposta.

Pretendemos, também, alinhar esses conceitos - pois “decolonial” não assume um saber único - ao de “Sulear”, ou seja, refletir a partir da ótica dos oprimidos, não rejeitando a herança colonial, no sentido de apagá-la historicamente, mas tornar os seus preceitos molas propulsoras para as lutas contra as opressões promovidas (Sousa Santos, 2022; Adams, 2018).

Mais especificamente, a nossa proposta consiste em revisitar (Pennycook, 1998) a dissertação de mestrado *“Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar histórias para Surdos: contribuição para a ressignificação de práticas docentes”*, defendida por uma das autoras deste artigo, no ano de 2017, a fim de expandirmos o que foi produzido à época.

Sob o prisma de novos conceitos apreendidos, criaremos uma proposta de formação continuada para docentes em serviço, solicitação essa explicitada nas falas das professoras-participantes³⁰, declarada nos excertos da dissertação que serão aqui analisados. Por conseguinte, essa proposta preencheria uma das lacunas apontadas no projeto inicial, mas que não se consumou por causa de mudanças no cronograma, o que será discutido mais detalhadamente em outra seção deste artigo.

Um dos trabalhos do linguista Alastair Pennycook (1998), *“A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”*, apresenta uma análise acerca dos avanços das ciências humanas - mais especificamente o avanço da Linguística Aplicada (doravante, L.A.). Como o próprio autor aponta, refletir sobre o papel transformador da língua e como ela pode corroborar a perpetuação das desigualdades sociais passa a ser uma questão primordial nos tempos atuais.

Pennycook (1998) discute a visão enraizada socialmente de uma linguagem objetiva, apolítica e a-histórica, sendo ela resultado da era modernista que influenciou profundamente as pesquisas em LA. Portanto, em contramão à homogeneidade e à universalização da língua, que contribuem para a conservação das relações de poder e das desigualdades sociais, o autor propõe uma pesquisa em LA que considere o contexto. Pennycook (1998) afirma que os aspectos políticos, culturais e sociais devem fazer parte da pesquisa para que ela seja realmente transformadora.

³⁰ Convém explicar que a opção pela terminologia “participante” em vez de “sujeito” de pesquisa tem como referência e concordância a discussão feita por Fidalgo (2006), quando a autora afirma que a utilização do termo “sujeito” pressupõe certa distância entre o pesquisador (encarado como produtor e disseminador do conhecimento) e os seus sujeitos de pesquisa, ou seja, aqueles que estão na posição de receptores do que o pesquisador pode oferecer (Souza, 2017, p. 83).

Considerando principalmente os trabalhos que enfatizam o ensino de línguas, de acordo com Pennycook (1998), têm-se tratado a sala de aula como um lugar de meras trocas linguísticas, em vez de buscar entendê-las como um local complexo de interação social. Ao ignorar as questões sociolinguísticas, as pesquisas científicas findam por tornar-se inaplicáveis, quando necessárias. Em função disso, é mister o questionamento dos linguistas aplicados sobre seus próprios trabalhos.

Neste momento, cabe focalizar brevemente a questão dos Surdos, de sua língua e de sua educação, uma vez que a formação que a pesquisa de mestrado propôs têm como interlocutoras professoras que atuam com esses educandos, em uma escola de orientação bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Socialmente, os Surdos são considerados como minoria linguística, não apenas numericamente, mas principalmente quando focalizamos a questão a respeito das pessoas que estão em condições de privilégio e as que não estão (Skliar, 2004).

A preponderância do discurso clínico-terapêutico sobre os Surdos, que perdurou anos, ainda encontra resquícios nas ações ouvintistas e inclina-se para as tentativas de “normalização” (com a imposição do uso próteses, por exemplo) dos corpos desses sujeitos. Como ouvintismo, define-se:

O termo ‘Ouvintismo’ e suas derivações ‘ouvintização’, ‘ouvintista’ etc. sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 1997, p. 7).

Paralelamente, as escolas brasileiras operaram nesta mesma lógica, proibindo a utilização da língua de sinais, ora castigando de forma física os Surdos sinalizantes, ora produzindo uma representação de fracasso escolar, pois o êxito pedagógico consistia em lograr falar de forma articulada pela via oral, o que era impossível para muitos surdos: “Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (Idem, p. 16).

Mas, como denota Freire, 2005, a opressão leva o oprimido à reação, não como forma de revanche, mas de maneira a erguer-se contra a sua desumanização.

A violência dos opressores, que os faz desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não

se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (Freire, [1968] 2005, p. 32-33).

Os surdos lutaram com afinco pelo reconhecimento de sua língua e, por conseguinte, o reconhecimento de sua identidade. A língua, neste contexto, não é reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz a realidade. “A educação bilíngue, numa perspectiva crítica, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais, através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos” (Skliar, 2004, p. 13).

No Brasil, desde 2002, por força da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), regulamentada no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), de 2005, a Língua Brasileira de Sinais foi promulgada como língua de instrução dos surdos brasileiros. Essa importante conquista trouxe a reboque uma gama de discussões a respeito do assunto, inclusive a necessidade de formação de professores para atuar tanto nas escolas de orientação bilíngue quanto nas escolas inclusivas onde existem alunos surdos matriculados.

A pesquisa que retomaremos com a intenção de ampliá-la, resumidamente, teve como propósito investigar o processo de produção de significados compartilhados - entre três professoras-participantes e uma pesquisadora-participante - sobre a formação de professores, no tocante à atividade de contar histórias para crianças Surdas, em ambiente educacional bilíngue, por meio de um processo colaborativo.

Como alguns resultados finais da investigação, verificou-se que os processos colaborativos criados durante a pesquisa produziram aprendizagem e desenvolvimento mútuos entre os envolvidos e que as ações colaborativas proporcionaram vínculos mais estreitos e um ambiente de trabalho mais engajado, culminando em um projeto pedagógico de co-autoria focalizado na contação de histórias.

Contudo, na última seção, durante as considerações finais, a autora retrata que a impossibilidade de promover a formação pretendida inicialmente deixou um hiato na realização dos seus objetivos, textualmente:

[...] o tempo entre cursar as disciplinas, fazer as leituras e fichamentos dos referenciais teóricos, produzir os dados, efetuar as transcrições, análises e escrita da dissertação, concomitantemente com a jornada de trabalho na escola fez com que eu precisasse reformular o cronograma previsto na proposta inicial e, assim, o projeto da oficina não se consolidou e a quantidade de filmagens e Sessões Reflexivas foi reduzida (Souza, 2017, p. 202).

Pennycook (1998) defende a primordialidade do pesquisador acadêmico em ter humildade para recobrar os trabalhos já concluídos, pois fazer pesquisas sem um olhar crítico pode significar um ensino-aprendizagem homogêneo, neutro e universal, conseqüentemente um movimento aliado às desigualdades sociais em virtude da tentativa de esconder as diferentes visões de mundo existentes.

No caso da pesquisa em questão, a autora já sinalizava a viabilidade de, em algum momento, resgatar o que foi produzido, como aponta o excerto a seguir:

Este trabalho foi realizado em uma escola específica, em um determinado tempo e contexto sócio-histórico, sob o recorte da formação pedagógica para a ação de contar histórias para crianças Surdas, desse modo a investigação promovida não pretendeu (nem objetivou) representar a totalidade ou esgotar a temática, no que se refere à formação de professores na Rede Municipal ou mesmo na escola em questão (Souza, 2017, p. 199).

Este trabalho, agora a seis mãos, segue no mesmo engajamento da pesquisa em seu tempo: uma maneira de questionar o *status quo* - todavia, conferimos outra forma de análise e interpretação dos dados gerados e acrescentaremos uma potencial formação docente sob os preceitos dos estudos decoloniais.

Para isso, considerar preencher as lacunas significa que “Precisamos [...] reconhecer a base ideológica de todo nosso trabalho e, na minha opinião, buscar tanto ampliar a nossa compreensão quanto suscitar mudanças” (Pennycook, 1998, p. 43).

Colonialidade e Decolonialidade: Possibilidades para Pensar a Formação de Professores

Ao considerar as palavras de Mignolo (2019, p. 3), “a colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir”, podemos afirmar que a colonialidade é um problema social que produz profundas rachaduras, no qual os padrões estabelecidos estão intrinsecamente atrelados às nossas ações cotidianas e, muitas vezes, não nos damos conta do quão imersos estamos nesse contexto. Em razão disso, ocorrem vastas discussões acerca das mais diversas formas de opressão, como no caso do racismo (Almeida, 2017; Ribeiro, 2016), do machismo (Miguel & Biroli, 2014), da desvalorização e preconceito contra os povos originais (Krenak, 2019) por exemplo, a fim de desnaturalizar comportamentos culturalmente arraigados.

Por meio das barbáries e das violências físicas e simbólicas praticadas contra culturas distintas, concebeu-se a racionalidade e a modernidade como produtos exclusivos dos europeus (Quijano, 2005). Dito em outros termos, os “saberes do Norte” ascenderam como únicos e absolutos, potencializando as desigualdades e perpetuando as estruturas de dominação social.

Os saberes não eurocentrados passam a figurar o “Sul global”, ou seja, o “Outro” do Norte hegemônico, razão pela qual passam a ser considerados como povos sem inteligência, moral e ética, em suma, seriam os países pressupostamente atrasados, fadados à submissão sob o crivo dos colonizadores: “[...] ao desaparecimento das histórias do povo colonizado e a condenação de suas crenças e práticas como primitivas” (Leal & Moraes, 2018). Desta forma, lutar contra essas amarras faz parte do nosso papel como pesquisadores vinculados ao viés decolonial.

Amparada no conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser proferido por Mignolo, a ativista Zulma Palermo (2019, p. 50) define o termo colonialidade como “uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer”. Ao considerar esta afirmação, compreende-se o poder e o controle como premissas da colonialidade e sua efetividade acontece devido às relações latentes entre as esferas sociais. Nessa linha, Quijano (2005) enfatiza a colonialidade como uma nova forma de colonialismo e de dominação dos povos, corroborada pelas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 131):

[...] se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Dessa forma, caracterizamos o conceito de colonialidade como um processo de inibição do poder e da liberdade. A reprodução de padrões econômicos, políticos e de diferentes modos de ser, pensar e agir no mundo são lógicas sustentadas por este sistema. Compreende-se que “colonial”, segundo Mignolo (2003), que denota outras formas de apropriação. Logo, confirma-se que colonialidade é o pensamento daquele que detém para si o controle de todo e qualquer material ou situação que lhe causa satisfação,

ou seja, em suas dimensões, contém a complexidade de extrair as riquezas do outro, ocasionando assim no que denominamos de relações de poder.

Reconhecer a existência de um pensamento colonial apresenta-nos também a existência de um pensamento decolonial, este que não caminha de forma separatista, mas como face da mesma moeda. Em contrapartida, conforme citado anteriormente, uma das pensadoras do pensamento decolonial, Palermo (2019) defende o rompimento dessa lógica junto com grupo de intelectuais latino-americanos fundado nos anos 1990.

A decolonialidade, conhecida também como giro decolonial ou projeto decolonial, de acordo com Mignolo (2007), manifesta uma antítese ao movimento da colonialidade e deve ser encarada como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2008, p. 249). Logo, esse movimento enfrenta a lógica montada da colonialidade visando a construção de uma sociedade que rompa com as bases epistemológicas modernas.

Do ponto de vista histórico e social, toda e qualquer relação que objetive a dominação do outro e mine sua existência há de se refletir sobre a expansão de saberes que orientam as formas de vida e suas particularidades. Assim, as construções democráticas devem ser elementos que clarificam estes saberes e fazem de nós agentes comprometidos com esta transformação. Animemos com a possibilidade de promover a criticidade, bem como as diversas formas de resistência frente aos mecanismos opressores. De certa forma, objetivar a horizontalização das relações nos espaços escolares é promover os diálogos decoloniais por meio da diversidade. Como afirma Catherine Walsh (2017, p. 14):

Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global.

Conforme a autora expressa, os processos provocativos podem articular a sociedade, objetivando construir eticamente formas de resistência popular, retomando a leitura de mundo e fazendo com que ocorra a promoção consciente da criticidade. A construção de um diálogo pautado nestes conhecimentos mostra-se urgente para compreender que as interações concretizadas em nossas realidades resultarão em um processo que Freire (2000) denomina de emancipação.

Toda e qualquer luta que objetiva uma transformação social assume em sua expressão democrática a necessidade de tensionar os envolvidos neste processo, logo, essas possibilidades irão revelar por meio das práticas educativas as emancipações alcançadas. Neste caminhar desejoso de compreender além do que se sabe, é importante revisitar as propostas que objetivam uma educação docente disposta a conversar com as realidades presentes. A seguir, apresentaremos o contexto em que o trabalho de mestrado foi produzido e os dados que serão analisados.

Análise dos Dados

Os dados a seguir foram produzidos no ano de 2016, em uma escola de orientação bilíngue situada na Zona Norte da Cidade de São Paulo. As sessões reflexivas³¹ foram filmadas e transcritas com critérios preestabelecidos pelo grupo de pesquisa ao qual a professora-participante integrava.

Na dissertação, as análises foram realizadas por meio de categorias linguísticas filiadas à Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) Magalhães, 2006; Fidalgo, 2006. Para os fins deste artigo, as análises serão feitas ancoradas nos autores inscritos na premissa do “Giro Decolonial” apresentados na sessão de fundamentação teórica. No primeiro quadro, a pesquisadora-participante, Jaque, aborda a professora-participante Ana Lúcia a fim de analisar a atividade proposta pela educadora regente:

Quadro 1

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Ana Lúcia

Jaque26: E por que você acha que não conseguiu trazer? (Os elementos da história)
 Ana Lúcia26: É porque eu acho assim que falta um pouco, assim, de conhecimento da língua de sinais, um pouco não, eu acho que falta formação na língua de sinais.
 Jaque27: E como você pretende modificar isso? Você não pretende modificar isso? (...)
 Ana Lúcia27: Não, não é, não. Como eu disse lá na questão da formação, eu acho que é sempre um processo de estar mudando, de estar buscando, eu acho assim que buscar mais formação mais formação sempre, né? Eu posso aprimorar, posso enriquecer mais com certeza.

Fonte: Souza (2017, p. 157)

³¹ Sessão Reflexiva – tem um duplo papel de promover a(o)s professore(a)s um programa de educação contínua, bem como um contexto que permita a constituição de professores reflexivos e críticos quanto às suas práticas didáticas e quanto à aprendizagem dos alunos. O foco está em possibilitar a análise e a discussão crítica – desconstrução – de discursos, em contextos particulares de ação (Magalhães,] 2006, p.132).

De acordo com o que foi dialogado, Ana Lúcia elaborou uma aula para alunos surdos que envolvia a contação de história, entretanto, segundo a fala da própria professora, sua formação não lhe permite chegar ao seu objetivo, como podemos apreender no trecho *“eu acho que falta formação na língua de sinais”*.

A pesquisadora-participante, ao reconhecer o problema explanado pela professora, questiona-a por mudanças, porém, novamente, recebe uma reiteração da necessidade por mais formação, como pode ser observado no momento em que a educadora diz: *“Como eu disse lá na questão da formação, eu acho que é sempre um processo de estar mudando, de estar buscando, eu acho assim que buscar mais formação mais formação sempre, né?”*.

Tal postura dialoga com a necessidade em trazer os pontos de vista dos alunos e professores em consonância com o processo didático-pedagógico. Podemos visualizar mais concretamente o apontamento de Palermo (2019), visto que a própria professora tem uma percepção crítica de sua realidade, em outras palavras, ao considerar a decolonialidade, como explorado na fundamentação teórica, há o reconhecimento dos pontos a serem melhorados e, principalmente, uma vontade de mudança. Em todos os momentos desta fala, a professora-participante evidencia uma insatisfação pela prática devido à falta de aprendizagem/formação contínua.

Consideramos importante o diálogo colaborativo que permite à professora fazer uma crítica relacionada a sua prática. Esta atitude salienta um movimento de resistência da professora, já que mesmo estando em uma posição de poder em relação aos seus alunos, busca aprimorar a sua prática e suas habilidades para garantir aprendizagens significativas, sobretudo um conhecimento acessível para todos. No quadro consecutivo, outra professora-participante, de nome Maria, igualmente relata insipiência na formação específica em Língua de Sinais, como podemos observar:

Quadro 2

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Maria

Jaque14: É uma coisa que eu venho ouvindo, que as professoras dizer: “eu sei que vou dar conta”, fala mais um pouco deste “eu sei que vou dar conta” com qual sentido você fala isso “eu sei que vou dar conta”?

Maria13: No sentido de língua mesmo, de sinais, né? Porque, por exemplo, às vezes tem um texto que não é tão difícil, mas ele vai me jogar para eu ter que explicar, pra ter que pôr em prática sinais que talvez eu não domine, então talvez a dificuldade esteja em mim, né? De não dominar “também todos esses sinais na hora da contação de história, então assim, para também não deixá-los sem a vivência do livro eu tenho procurado coisas que sejam assim fáceis, que eu sei que na Libras vá ser compreensível e eu vou saber lidar com aqueles sinais.

Fonte: Souza (2017, p. 177-178)

A professora-participante responde à pergunta feita por meio de suas percepções, explicitando as dificuldades pessoais enfrentadas pelo conhecimento linguístico restrito para dar conta da atividade pedagógica, conforme destacado no quadro. Dessa forma, a docente, criticamente, reconhece onde está o possível problema de não dominar a língua “*então talvez a dificuldade esteja em mim, né?*” e, na sequência, expressa diferentes ações pedagógicas para efetuar o trabalho, como a escolha de materiais de nível básico para que os alunos tenham o acesso e a professora esteja confortável no seu exercício docente: “*então assim, para também não deixá-los sem a vivência do livro eu tenho procurado coisas que sejam assim fáceis*”.

Tais afirmações abrem lugar para um espaço reflexivo, principalmente acerca do papel do professor em sala de aula e em como o domínio do conhecimento interfere na prática docente cotidiana. Ao retomar o pensamento de Mignolo (2003), o poder e controle estão intrinsecamente ligados à colonialidade e o domínio do conhecimento se faz presente. Focalizando no excerto, a professora expressa que não domina profundamente a língua de instrução de seus alunos e opta, por essa razão, por livros fáceis. Relaciona-se esta afirmação ao conceito trabalho por Walsh (2017) sobre pedagogias decoloniais, no qual podemos identificar um rompimento com os desafios, ou seja, a professora não desafia os alunos e nem ela própria por conta da escolha dos materiais fáceis, afetando, assim, a “promoção consciente da criticidade” (Walsh, 2017), impactando na progressão e na articulação de atividades com elevados graus de complexidade.

Além disso, focalizamos também na falta de formação continuada que faz com que o professor dê aulas mais sucintas e aquém das capacidades intelectuais dos alunos, o que ficou enfatizado no excerto. Em virtude disto, podemos pressupor uma dupla exclusão, pois o sistema oprime o professor que, por conseguinte, oprime o aluno.

Nesta visão, considerando os avanços científicos na educação, modificou-se o pensamento relacionado ao papel do professor em sala de aula; este deixou de ser um mero transmissor de conhecimento (Freire, 2005) para um profissional que visa um conhecimento construído coletivamente. Na proposta realizada, foi-se trabalhado com a sessão reflexiva, na qual objetiva a reflexão da própria prática, além da horizontalidade da pesquisa, isto é, a pesquisadora-participante e a professora estão em níveis de igualdade, construindo e refletindo coletivamente, numa colaboração crítica. Esta nova construção do saber remete às características que a decolonialidade apresenta.

Walsh (2009) descreve que esta, juntamente com a interculturalidade crítica, se entrelaça em busca de um objetivo. Este objetivo pode ser compreendido como o anseio de articular a sociedade e construir eticamente os princípios sociais que podem transformar, resistindo às dominações de poder.

As atuações nos espaços escolares são desenhadas com os profissionais de maneira coadjuvante, no qual a educação docente é proposta em momentos formativos nem sempre alinhados aos interesses coletivos, almejando atender aos aspectos burocráticos. Logo, os discursos que circundam o universo profissional são os que esperam um profissional “acabado” e com convicções inabaláveis a respeito do fazer pedagógico.

Subsequentemente, temos mais um trecho da fala de Ana Lúcia e as possibilidades de formação em serviço:

Quadro 3

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Ana Lúcia

Jaque53: (...) Isso que a gente estava falando buscar formação, mas formação específica não tem e aí?
 Ana Lúcia53: E aí? Aí você tem que ver no dia a dia, né?
 Jaque54: O que te traz... Dia a dia onde ? Com quem?
 Ana Lúcia54: Com os pares avançados ((Olha intensamente para mim)) , com os alunos também, eles trazem algumas coisas que você pode se apropriar, né? (...)

Fonte: Souza (2017, p. 175)

No excerto em destaque, dando continuidade à proposta de construção coletiva, a pesquisadora-participante, Jaque, e a professora-participante constata a fragilidade da oferta de formação específica para contar histórias para Surdos. Todavia, ao ser questionada pela pesquisadora-participante sobre quem seriam essas pessoas que poderiam auxiliar nas demandas que se apresentam rotineiramente, Ana Lúcia percebe a oportunidade de recorrer aos colegas de trabalho e aos alunos.

Nota-se que a docente considera os múltiplos saberes com o objetivo de intensificar as compreensões abordadas em classe e oportunizar aprendizagens que levem ao desenvolvimento de seus alunos. Logo, este olhar rompe com a lógica de olhar para si com as pretensões de “deter o conhecimento para si”, como Freire descreve quando percorre aquilo que está contido na educação bancária, aquela que transmite e deposita no outro suas informações, desconsiderando sua trajetória de vida.

A resposta dada pela professora-participante pode ser compreendida por meio da seguinte citação de Boaventura Santos (2022, p. 59): “[...] A passagem de uma perspectiva monocultural para as ecologias, que implica aceitar e celebrar o desafio de lidar com a copresença de diversas maneiras de conhecer, de diferenças, reconhecimentos, de temporalidades etc.”. Reconhecer essa possibilidade é reconhecer que existem diversas maneiras de agir, ser e pensar. Logo, considerar trajetórias das vidas alheias é passar de uma lógica excludente e reverter a dominação colonial para a decolonialidade, propondo novas experiências e acessibilidade.

Na seção sucessiva, faremos uma proposta formativa que possa atender às necessidades apontadas pelas docentes e, ao mesmo tempo, visando contemplar a decolonialidade discutida no decorrer deste trabalho.

(Trans)Formar: Desenformar e FormarSER

Conforme as análises das falas das docentes demonstraram, a formação de professores em serviço, torna-se uma alternativa necessária para que estas possam se sentir mais seguras em suas práticas pedagógicas. Trabalhar em uma escola bilíngue para surdos vai além da proficiência em língua de sinais, pois o currículo pode ser engessado e reprodutor de desigualdades independentemente de ser uma escola regular ou não.

Pensamos, uma vez que a contação de histórias configura o mote formativo, em propor temáticas que dialoguem com temas caros às causas sociais, por meio da literatura. A seguir, detalharemos um dos diálogos formativos que poderiam ser propostos a partir de uma das maiores mazelas que o capitalismo produz: a fome. Tendo este início, ansiamos englobar questões políticas e lutas de resistência propondo a leitura da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus e sua obra mais prestigiada “Quarto de despejo”.

Por ser mulher, negra, mãe solo de três filhos – José Carlos, João José e Vera Eunice –, pobre, favelada, pouco escolarizada, catadora de recicláveis, os predicados conferidos à Carolina retratam as desigualdades abissais produzidas socialmente. Entretanto, todas as dificuldades da vida não a conformaram: “A vida de Carolina era envolta por papéis, papéis que queimava para aquecer a casa no inverno, que vendia

para obter o próprio sustento e o da família, papéis que abrigavam sua escrita” (Surian, 2010, p. 81).

Era com lápis e papel na mão que Carolina se tornava poetisa, escritora de peças teatrais, memórias, letras de música e até provérbios. A mineira tinha fome de alimento para o seu corpo: “A tontura da fome é pior que o álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer” (Jesus, [1960] 2014, p. 44) e para a alma: “Todos têm um ideal. O meu é gostar de ler” (Jesus, [1960] 2014, p. 26).

Os atravessamentos de Carolina Maria de Jesus se entrecruzam com as opressões vivenciadas pelos Surdos, pelas professoras e suas famílias. Carolina não escrevia de forma padrão. Os Surdos brasileiros se comunicam em língua portuguesa, na modalidade escrita, e, muitas vezes, inúmeros anos de escolarização formal não permitem a eles alcançar a coesão textual de um ouvinte. Vale ressaltar que essa afirmação em nada tem a ver com déficit cognitivo, mas sim em decorrência das diferenças linguísticas, inclusive nas modalidades de expressão: a língua dos Surdos é viso-espacial e a dos ouvintes, oral-auditiva.

A escola tem como uma de suas funções o ensino de língua padrão; seria possível se formar por meio de um livro escrito “com erros” da norma culta? Seria possível ler o texto de um aluno em língua adicional (português) e valorizar a sua produção e motivá-lo a escrever?

O público atendido pelas escolas públicas é extremamente diversificado. Nas periferias, principalmente após o período mais crítico da pandemia de Covid-19 (2020-2021), muitos alunos e professores foram assolados pela solidão, pela miséria, pelo luto e pela fome. Através da obra de Carolina seria possível provocar reflexões sobre as diferentes maneiras de abordar em sala de aula esse assunto sensível, pensar as políticas públicas voltadas para a alimentação e a importância da alimentação escolar, principalmente para o público infantil.

Dentro de um projeto mais amplo, as formações poderiam contemplar diferentes suportes: como música, filmes, documentários, leituras de jornais e revistas para subsidiar as trocas de saberes, de maneira não hierárquica. Provavelmente, o grupo envolvido traria contribuições de aporte e ampliaríamos a teia de saberes.

Por mais que seja uma formação hipotética, consideramos que a construção coletiva, alinhada ao pensamento das causas sociais e considerando as realidades locais

e as dos partícipes seria uma maneira de (trans)formação alinhada à proposta de decolonização curricular.

Considerações Finais

Este artigo foi responsável por muitos momentos de estudo e reflexões valiosas para o grupo. Como estudantes e futuros docentes que trabalharão com formação de professores, o nosso olhar apurou-se para compreender a importância de pensar a partir da ótica dos oprimidos, encontrar fendas para que possamos erguer nossas vozes e sermos ouvidos, afetando e nos deixando afetar pelo compromisso de não compactuar com a neutralidade.

Referências

Adams, T. (2018). Sulear. Em D. R. Streck, E. Redin & J. Zitkoski (Orgs.). *Apresentação à Quarta Edição Revista e Ampliada: Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?*. Letramento.

Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da lei 207 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

Fidalgo, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na História, nas leis e na prática educacional*, [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13871>

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*, (44 ed.) Paz e Terra.

Jesus, C. M. ([1960] 2014). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. Editora Ática.

Krenak, K. (2019). *Ideias Para Adiar o Fim do Mundo*. Companhia das Letras.

Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da Internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87).

Lei nº10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 Abr. 2002.

Magalhães, M. C. C. (2006). Questões de método e de linguagem na formação docente e sessão de análise de aulas na formação contínua do professor de inglês: uma organização discursiva emergente. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 32-147). Ductor.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura e un manifiesto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.

Mignolo, W. D. (2019). *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

Miguel, L. F., & Biroli, F. (2014). *Feminismo e política: Uma introdução*. Boitempo.

Palermo, Z. (2019). Zulma Palermo: A opção decolonial como um lugar-outra de pensamento, [Entrevista concedida a T. Spyer, H. Leroy & L. Name]. *Epistemologias do Sul*, 3(2), 44-56.

Pennycook, A. (1998). A Linguística Aplicada nos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. Em I. Signorini & M. C. Cavalcanti (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, (pp. 23-50). Mercado de Letras.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CIES.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.

Sousa Santos, B. (2022). *Descolonizar: Abrindo a história do presente*, (L. R. Gil, Trad.) Autêntica; Boitempo.

Skliar, C. (2004). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. Em C. Skliar (Org.) *Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, (pp. 75-110). Mediação.

Souza, J. G. (2017). *Sessões reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: Contribuições para a ressignificação de práticas docentes*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório UNIFESP <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50889>

Surian, T. (2010). Alinhavando contextos sociais escritos: O ato de escrever e a leitura de si. Em M. R. R. M. Camargo, & V. C. C. Santos (Org.). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. Editora UNESP.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. F. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/Nativas.

Migração, Docência e Práxis Anticolonial

Migration, Educating and Anticolonial Praxis

Rubens Lacerda de Sá

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

Docente, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 rubens.sa@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

Rosemeire Rodrigues de Oliveira

Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Diretora ODS e IEG-M, Prefeitura Municipal, Francisco Morato, SP, Brasil

 rose.roliveira10@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6986-3013>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-9>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

O intensificado fluxo migratório na contemporaneidade produz possibilidades de encontros plurais e aprendizagens entre os que migram e os que recebem, mas também produz, segundo nossa percepção e vivência, muitas violências e sofrimentos. Desta maneira, o objetivo inconcluso deste ensaio é narrar brevemente um proto-projeto envolvendo migrantes de diferentes nacionalidades que integram a rede municipal de educação da cidade de Francisco Morato, São Paulo, Brasil. Para tanto, buscamos contextualizar nosso leitor para, a partir de um referencial teórico que pauta pelo acolhimento, tecer reflexões que ressaltam nossa indignação e denúncia das desumanidades que o colonialismo impõe sobre o sistema educacional. Nosso movimento pauta-se por premissas que visam à uma práxis anticolonial para a reversão dessa operação colonizante e excludente. Nosso ensaio não é concluído, pois isso ainda não é possível enquanto continuarmos operando nesta sociedade que produz o sujeito migrante para, em seguida, oprimir-lo das formas mais visíveis. Por conseguinte, seguimos indignados!

Palavras-chave: educação; migrantes, práxis anticolonial

Abstract

The intensified migratory flow in contemporary times produces possibilities of plural encounters and learning between those who migrate and those who receive, but it also produces, according to our perception and experience, many forms of violence and suffering. Thus, the inconclusive goal of this essay is to briefly narrate a proto-project involving migrants from different nationalities who are part of the municipal education system in the city of Francisco Morato, São Paulo, Brazil. To do so, we seek to contextualize our reader and, based on a theoretical framework that emphasizes hospitality, to reflect on our indignation and denunciation of the inhumanities that colonialism imposes on the educational system. Our movement is guided by premises that aim for an anticolonial praxis to reverse this colonizing and exclusionary operation. Our essay is not concluded, as it is not yet possible while we continue to operate in a society that produces the migrant subject only to oppress them in the most mean ways possible afterwards. Therefore, we remain indignant!

Keywords: education; migrants; anticolonial praxis

Recebido em 08/01/2023

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Contextualização³²

O município de Francisco Morato localiza-se na parte Norte-Noroeste da Grande São Paulo, fica a 30,5 km em linha reta da capital do Estado, 43 km por ferrovia e 45 km por rodovia e possui uma área de 49,2 Km². Segundo a Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2021) o município possui 176.346 habitantes, embora a projeção do IBGE/2021 seja de 179.372 habitantes. Desse quantitativo³³, mais de 38 mil famílias estão cadastradas no CADÚnico e, destas, cerca de 22.390 famílias estão em situação de extrema pobreza sendo atendidas por programas de transferência de renda. Em termos econômicos, o município possui um PIB *per capita*, em 2020, de R\$ 9.696,12³⁴. Apenas 20% do orçamento são provenientes de recursos próprios, outros 80% são recursos de transferência externa da União, do Estado e de emendas parlamentares que contribuem para a manutenção das políticas públicas locais.

No que tange à Educação, o município de Francisco Morato conta com 49 escolas, aproximadamente 2.200 servidores públicos, 22.248 alunos matriculados, sendo 9.085 na educação infantil, 12.986 no ensino fundamental e 357 na Educação de Jovens e Adultos.

³² A escolha do vocábulo *docência*, tanto em Português Brasileiro quanto em Inglês, guarda relação não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas com o processo educacional em sentido amplo envolvendo docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares.

³³ Secretaria Nacional do Cadastro Único (SECAD/MC, dezembro de 2022).

³⁴ Fonte: IBGE, Francisco Morato, SP | Cidades e Estados.

Dentre a população estudantil figuram 73 migrantes falantes de língua espanhola sendo 72 bolivianos e um paraguaio. Vale ressaltar que também há estudantes de outras nacionalidades, a saber, 40 haitianos, um nigeriano e uma pessoa de Bangladesh³⁵. No que diz respeito ao manejo do Português Brasileiro dentre esses estudantes migrantes, é possível afirmar que o nível de proficiência varia de básico a intermediário. Esse é um dado importante, pois se constitui em um fator que pode impactar diretamente no processo de desenvolvimento acadêmico desses estudantes provenientes de diferentes países, bem como o que pode ser considerado como sucesso ou fracasso escolar (Lahire, Américo Vasques & Goldfeder, 2004).

Com base nos fluxos de migrantes com necessidades de inserção no sistema municipal de educação, a Secretaria de Educação da cidade acionou o Departamento de Educação Especial, coordenado à época pela coautora deste texto, para apurar as muitas queixas trazidas pelos docentes e acolhidas pelos orientadores educacionais quanto às dificuldades de aprendizagem desses estudantes migrantes.

A partir dessas queixas, a equipe do departamento buscou fazer um diagnóstico da problemática e concluiu que essa extrapolava a relação ensino-aprendizagem, pois se relaciona a questões envolvendo tanto a língua quanto a cultura dos atores do processo. Diante disso, o Departamento de Educação Especial formalizou parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo com o fito de desenhar a muitas mãos possibilidades de atendimento às necessidades desses estudantes migrantes.

O caminho adotado foi a realização de uma série de encontros, por meio de um projeto de extensão da universidade parceira, envolvendo os docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares desses estudantes migrantes com o fito de levantar as necessidades e dificuldades reais enfrentadas por esses servidores nos tratos com os migrantes que integram a comunidade escolar. Ademais, o projeto contemplou em um segundo momento a realização de oficinas de línguas, depois disso discussões de cunho intercultural e, por fim, estudos dirigidos com base em temas relacionados às questões coloniais, à pedagogia freireana, à educação em uma perspectiva inclusiva, bem como desenhos metodológicos.

Os encontros contribuíram à compreensão, por todos os envolvidos, que a inclusão social e escolar plena desses estudantes migrantes extravasava o contato linguístico. À

³⁵ Secretaria Municipal de Educação, Francisco Morato, SP, Brasil.

luz de uma perspectiva inclusiva era preciso levar em conta movimentos e choques interculturais, deslocamentos de subjetividades, reconfiguração de identidades, reordenamento da dinâmica familiar do migrante, questões estruturais e determinantes advindas do processo de colonização, políticas migratórias, direitos humanos, etc. (Sá, 2016). Em outras palavras, queremos salientar nossa compreensão de que reduzir os processos de inclusão social e educacional desses migrantes apenas a questões vinculadas à aquisição de língua com pitadas de saberes culturais generalizantes é ingênuo e até, diríamos nós, desrespeitoso com o migrante, pois reduziria as ontologias a um punhado histórico a partir do olhar do outro³⁶ e não do eu. No levantamento diagnóstico em tela, percebemos a necessidade de pensarmos juntos com todos os atores do processo em um novo lugar educacional que contemplasse essa população migrante e atendesse suas expectativas enquanto pessoas em mobilidade como forma de aliviar as “privações sofridas, produzir leveza de pensamento e modificar a precariedade da existência” (Rojo, 2013, p. 65).

Buscando Vestígios Anticoloniais

Pensando na metáfora arqueológica (Foucault, 2008) que nos instiga à busca de indícios e vestígios paradigmáticos (Ginzburg, 2011), fizemos um levantamento sucinto no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Capes buscando pesquisas realizadas a partir dos descritores estudantes migrantes, inclusão, educação e decolonialidade. Percebemos durante a busca que uma média de cinco trabalhos a cada cem deles tratam de questões mais abrangentes relacionadas à dificuldades, queixas de aprendizagem, situações da deficiência, atendimento educacional especializado, migrantes, refugiados, língua escrita, língua portuguesa de acolhimento, redes migratórias, currículo, exclusão e identidades. Até a data de produção deste texto, setembro de 2022, não foi possível identificar a relação entre a dinâmica colonial, a docência e o fluxo migratório. Portanto, essa lacuna aponta para a necessidade de estudos nesta direção, pois, em nossa compreensão, a estrutura colonizante ainda vigente pode contribuir para uma percepção equivocada sobre os processos educacionais envolvendo a população de estudantes migrantes não somente no município em tela, mas em muitos outros.

³⁶ Difiro do Outro laciano (1973), mais abstrato, e que se refere à linguagem, inconsciente ou lugar.

A razão para entendermos a busca por essas relações reside em nossa compreensão de que os processos coloniais³⁷ ainda produzem marcas e feridas na sociedade contemporânea, que é afetada em todos os setores, inclusive a Educação. Chomsky (2012) critica duramente³⁸ o sistema de ensino moderno que segue pautado por uma lógica colonial cuja premissa é destituir o docente de suas competências e capacidades intelectuais e individuais em favor de um processo baseado em procedimentos e técnicas. Essa lógica fundada na dinâmica colonialista, capitalista, patriarcal, meramente explicadora e domesticadora não permite aos discentes o desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico que lhes possibilite avançar para além do que lhes apresentado e reduzido a conteúdos necessários para sua inserção no mundo do trabalho (Rancière, 2009). Trata-se de uma operação tecnocrática, desumanizadora e desintelectualizante que impede tanto os docentes como os discentes de perceber e, por conseguinte, denunciar e atuar em prol da reversão da hipocrisia, das injustiças sociais e da miséria humana (Chomsky, 2012).

Outra pensadora contemporânea que contribui para nossa busca por vestígios anticoloniais e que afetam o processo de inclusão social e educacional dos migrantes em diferentes cenários mundo afora é a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Em uma palestra proferida em 2009 no TEDx³⁹, Adichie alertou para o perigo que reside na propagação de narrativas únicas que se cristalizam como verdades e que, muitas vezes e invariavelmente, produzem compreensão distorcida e incompleta da realidade. Para ela isso é especialmente relevante e aplicável às questões coloniais que, partindo de uma lógica branco-patriarcal-eurocentrada, prestavam-se a tornar narrativas locais como inferiores e, por conseguinte, inadequadas. Essa mono perspectiva priva os povos locais de suas alteridades, ontologias e dignidade. Deixa-os sem esperança por selecionar, omitir e distorcer as narrativas locais e categorizá-las como primitivas.

Em adição ao pensamento de Adichie, o argumento de Chinua Achebe (1994) ressalta que a meta narrativa colonialista cria aqueles que são vítimas e os salvadores. Os que operam a manutenção do colonialista, mesmo na atualidade, assumem o papel de salvadores daqueles em condição de vítimas. A substantivação do vocábulo vítimas serve ao propósito dessa meta narrativa colonialista, pois pressupõe que se trata de uma

³⁷ Ver Sá (2021), Sá & Fidalgo (2022) e Sá & Chaves (2023a) para uma breve discussão sobre esses processos colonizantes, bem como seu histórico de desenvolvimento e continuidade na sociedade.

³⁸ Paráfrase do texto da contracapa da obra em tela.

³⁹ https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

condição *sine qua non* da existência dos povos latinos, africanos, asiáticos e outros que não se encontram no eixo norte-eua-euro centrado. Isso é perigoso, pois oculta o fato de que tais pessoas foram processualmente, agora aqui é verbo!, vitimadas ou colocadas nessa condição de vítimas para que assim surgisse a figura do salvador branco-fálico-norte-eua-eurocentrado.

Dentre os que são colocados nessa condição de vítimas na contemporaneidade figuram sobretudo os milhões que se veem obrigados a sair de sua terra natal, a desenraizar-se por meio de um processo violento por causa das muitas privações e degradações a que são submetidos em seus países. A Agência de Refugiados da Organização das Nações Unidas⁴⁰ fala de vergonhosos 100 milhões de deslocados e classifica essa cifra como “um recorde que nunca deveria ter sido alcançado”. É óbvio que todo esse fluxo impacta de maneira direta os processos educacionais nos países que recebem essa população migrante, dentre esses encontra-se o Brasil.

Outro vestígio colonialista que deve ser identificado e anti colonizado é a relação entre os processos migratórios e a crescente intolerância nos países de recepção. Umberto Eco (2020) argumenta que a migração em si não é o problema, mas sim a maneira como as pessoas reagem a ela. A intolerância surge quando as pessoas sentem sua idiosincrasia ameaçada pela presença de migrantes, pois são incapazes de perceber e aceitar que “as migrações são fenômenos naturais que acontecem e ninguém pode controlá-los” (p. 24). Para o autor, a intolerância em relação aos migrantes é retroalimentada pelo desconhecimento do outro, por ideias pré-concebidas ou preconceitos, pela estereotipação, por um sentimento de hostilidade, por movimentos de exclusão e, por fim, por discriminação e atos xenófobos (Sá, 2023c).

Eco (2020, p. 28) diz que todos aqueles que foram empobrecidos pela ganância dos colonizadores estão “batendo às portas da Europa (e países do norte global!) e vão entrar mesmo que esses não estejam de acordo”. E alerta em tom meio jocoso que a “Europa será um continente multirracial ou, se preferirem, ‘colorido’. Se lhes agrada, assim será; se não, assim será da mesma forma”, e arremata que “os racistas serão uma raça em vias de extinção” (p. 29). Embora os migrantes sejam vistos, muitas vezes, como uma ameaça à economia, ao emprego e à segurança, sendo associados à criminalidade, entende que é no processo educacional que se pode consubstanciar um um apelo à

⁴⁰ <https://news.un.org/pt/story/2022/12/1807317>

tolerância e ao respeito pela diversidade étnico-racial e cultural a fim de possibilitar a coexistência pacífica em sociedades cada vez mais plurais.

Pelas razões elencadas acima é possível identificar o vínculo, os vestígios do colonialismo e como esses estabelecem relações com o fluxo migratório e, por nossa escolha neste texto, com o papel que a educação pode desempenhar na inclusão de tais migrantes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade mais ampla. Assim, entendemos que é preciso pensar essas relações a partir de uma práxis anticolonial. Como assevera Cusicanqui (2021), essa práxis que se contrapõem ao que ainda é colonizante não é só imprescindível, mas também urgente porque no “colonialismo, há uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem... os discursos se convertem em formas de não dizer. E esse universo de significados e noções não ditas, vai sendo incubado no senso comum” (p. 29).

Portanto, acompanhamos os autores que trouxemos com brevidade neste ensaio quando falam da necessidade de seguirmos buscando vestígios colonizantes que precisam ser anti colonizados qual esforço de reversão das violências históricas que a maior parcela da população mundial vem sofrendo ao longo de séculos. Todos os migrantes, sobretudo os forçados a se deslocar por questões de sobrevivência, compartilham de um passado que entrelaça muitas histórias de sofrimento que se interconectam e formam o passado colonial (Subrahmanyam, 2020). Sobre isso, Sousa Santos (2022) discorre sobre a necessidade de descolonizar essa história que se pretende ser única por meio de “uma intervenção intelectual que confronta os diferentes modos de dominação moderna, à medida que estes têm configurado a escrita hegemônica da história moderna” (p. 75). E a partir de Cusicanqui (2021, p. 30), afirmamos que é por meio da educação que será possível tanto descolonizar como anticolonizar as meta narrativas coloniais por meio de uma operação que possa “desnudar as formas escondidas, soterradas [eis aqui a arqueologia!], dos conflitos que carregamos e que não podemos racionalizar”, pois “custa-nos dizer o que pensamos e nos conscientizarmos desse pano de fundo pulsional, de conflitos e vergonhas inconscientes”.

Por conseguinte, é preciso pensar um processo de inclusão dos migrantes por meio da educação que não se converta em mera retórica de igualdade e cidadania mas que, ao mesmo tempo, não passa de uma caricatura que encontre privilégios tidos como tácitos e que contribuem para a manutenção de estruturas coloniais de opressão. É

desse esforço que o trabalho supra descrito sobre os migrantes no município de Francisco Morato em São Paulo, Brasil, tentou ensejar ainda que timidamente. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer, mas o vemos como factível.

Seguimos a Reflexão-Indignação-Denúncia

Retomando a condição dos migrantes do município em tela, nossa percepção é que se faz necessário entender os lugares que ocupam no fluxo migratório, os processos de exclusão a que são expostos, as marcas que essa dinâmica impõem sobre essas pessoas, as políticas públicas e educacionais que podem contribuir para a inclusão social e escolar dessa população e, por fim, mas não menos importante, os modos em que os docentes podem participar e contribuir para esse processo.

Entendemos que o ponto de partida desse quebra-cabeças deve ser a disposição para a mudança por parte dos atores que devem reger esse processo, a saber, todos os docentes e gestores educacionais envolvidos. Esses devem pensar como o professor John Keating⁴¹ que humildemente reconheceu que “quando você pensa que conhece alguma coisa, você tem que olhar de outra forma”. Para compreender plenamente a condição dos migrantes em sua relação mais ampla e o papel da educação nesse cenário é preciso mudar a posição do olhar. Para tanto, é preciso estar disposto a integrar e participar ativamente em um processo de desconstrução, reversão e refacção à la Derrida (1967; 2004). A estrutura educacional, e mais ainda em relação aos migrantes, organiza-se em torno das aporias derridianas. Do grego *áporos*, aporias significa algo “sem passagem, sem saída” ou algo impraticável. No entanto, embora a lógica colonial tente reafirmar a impossibilidade de mudanças no espaço educacional (Chomsky, 2012), acompanhamos J. Derrida quando ele nos ensina a enxergar fissuras nas aporias da estrutura educacional e, assim, conceber oportunidades para pensar em operar nessas brechas. Como no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, é preciso enxergar as diferentes potencialidades dos discentes e esses devem incluir indistintamente os migrantes que chegam na escola.

Na peça musical *The Wall* (Pink Floyd, 1979), os músicos fazem uma crítica bastante ácida do sistema educacional que segue sendo pautado por uma dinâmica autoritarista, segregadora, repressora e padronizante que segue produzindo

⁴¹ Protagonizado pelo ator Robin Williams no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.

invisibilidades e anulando alteridades e ontologias outras. Portanto, mais do que nunca é preciso que nos juntemos ao vocalista Freddie Mercury quando no refrão da música ele canta com veemência que *“We don’t need no education”. We don’t need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teacher, leave them kids alone”*. Para que a educação seja, *ipso facto*, para todos ela precisa ser inclusiva, crítica e equitativa. É preciso dizer ao bom e velho Karl Marx que o que ele diz se tornou obsoleto e que logo “os homens fa[rão] a sua própria história de livre e espontânea vontade ao escolher as circunstâncias sob as quais ela é feita” (Marx, 2011, p. 25).

Indignar-se implica obrigatoriamente em conhecer o processo de fragmentação a que fomos expostos e que reverbera em tempos modernos na condição migrante. Tanto Walter Mignolo (2010) quanto Catherine Walsh (2013) concordam que é preciso continuar identificando e exercendo forte oposição a todas as formas de opressão e dominação instauradas pelo sistema colonialista e que ainda persistem. Para Amelie Rorty (1998, p. 11) *“La etimología de la palabra ‘educación’ en el pensamiento occidental deriva de la palabra latina erudire, “sacar a alguien o algo de una condición ruda o cruda”*. Essa visão ainda reflete o pensamento kantiano que o homem é, por natureza, tosco, indisciplinado e rebelde, sendo necessário que este seja educado e iluminado por uma entidade superior, *i.e.*, branco-fálica-norte-eua-eurocentrado.

Sá (2021) denuncia que no interior do sistema social e, por extensão, educacional os migrantes “são negativa e invariavelmente considerados ignorantes, mal-sucedidos e incapazes” (p. 12). E acrescenta que para Michel Foucault (2011), a escola é um dos espaços em que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (p.119-120). No caso dos migrantes que, quando chegam ao país que os recebe, passam a integrar o sistema educacional, essas lógicas continuam contribuindo para que seus valores culturais e identitários se mantenham sob o controle de um domínio hegemonicamente constituído.

Novamente, Catherine Walsh (2013, p. 390) contribui para a ampliação de nossa reflexão-denúncia ao dizer que a mudança de prestígio de um arcabouço social e cultural *“fonocêntrico a lo grafocêntrico con el énfasis mayor en la palabra escrita”* impôs sobre os migrantes um fardo⁴² já que a escola contribui para esse papel de manutenção colonizante ao negar e relegar a um plano distante a língua, a cultura e a história do migrante e, por conseguinte, negando sua existência. Em suas palavras, Walsh diz que *“la*

⁴² Sá (2023b) discorre em profundidade sobre isso sob o prisma da ideologia imposta pela língua.

diferencia lingüística fue la distinción más empleada para categorizar [pues] desde la perspectiva de los amos, el habla ininteligible de los extranjeros implicaba una falta de racionalidad, lo que hacía que estos no parecieran totalmente humanos” (2013, p.196). Portanto, é fundamental que sigamos refletindo, nos indignando, denunciando e desnudando essa lógica de educação colonizante.

Não Vamos Concluir Este Ensaio

Ainda há exclusão... e medo... e sofrimento... opressão... e violências xenofóbicas... e desumanização docente e migrante discente... e desamor... e... e...

Referências

- Achebe, C. (1994). *Things fall apart* (1st Anchor Books ed). Anchor Books.
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (J. Romeu, Trans.). Companhia das Letras.
- Chomsky, N. (2012). *La (Des)educación* (D. P. Macedo, Ed.; G. G. Djembé, Trans.; 1a ed. en Austral). Crítica.
- Cusicanqui, S. R. (2021). *Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores* (1a edição). n-1 edições.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (2004). *Papel-máquina* (E. Nascimento, Trans.). Estação Liberdade.
- Eco, U. (2020). *Migração e intolerância* (A. Eliana, Trans.). Record.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard. <https://doi.org/10.14375/NP.9782070119875> (Original work published 1969)
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalhete, Trans.; 39. ed). Vozes.
- Ginzburg, C. (2011). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história* (F. Carotti, Trans.; 2 edição). Companhia das Letras.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Éditions du Seuil.
- Lahire, B., Américo Vasques, R., & Goldfeder, S. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (1st ed.). Editora Ática.
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte* (N. Schneider & H. Marcuse, Trans.). Boitempo.

Rancière, J. (2009). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

Rojo, R. (2013). Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In C. Nicolaidis, K. A. Silva, R. Tílio, & C. H. Rocha (Eds.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 63-78). Pontes Editores/ALAB.

Rorty, A. (1998). *Philosophers on education: Historical perspectives*. Routledge.

Sá, R. L. (2016). *Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: Inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária* (1st ed.). Novas Edições Acadêmicas.

Sá, R. L. (2021). Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. *Práxis Educacional*, 17(47), 44-65.

Sá, R. L., & Fidalgo, S. S. (2022). Decolonialidade e educação inclusiva: Para pensar a educação docente. In G. C. A. Oliveira (Ed.), *Decolonialidade: Pontos e contrapontos na Educação Linguística Crítica* (1st ed., pp. 57-74). Pontes Editores.

Sá, R. L., & Chaves, P. J. S. (Eds.). (2023a). *Decolonialidade e Educação: Esperançar em tempos de perplexidade* (1st ed., vol. 9). Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores.

Sá, R. L. (2023b). *Internacionalização, hospitalidade, ideologia* (1st ed.). Editora Diálogos. <https://doi.org/10.52788/9786589932727>

Sá, R. L. (2023c). Rasuras migratórias e de inclusão: Por uma gramática e uma agenda social. In S. S. Fidalgo, M. de F. Carvalho, & F. M. Cruz (Eds.), *Vulnerabilidades, resistências e inclusão* (1st ed., vol. 7, pp. 98-114). Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores.

Sousa Santos, B. (2022). *Descolonizar: Abrindo a história do presente* (L. R. Gil, Trans.). Autêntica Editora; Boitempo.

Subrahmanyam, S. (2020). Historias conectadas: Notas para una reconfiguración de Eurasia en la modernidad temprana. *Prohistoria - Historia, Políticas de la Historia*, 5-35.

A Planta Sagrada com Potencial de Vencer Preconceitos Através da Cura

The Sacred Plant with the Potential to Overcome Prejudices Through Healing

Telma Florio

Especialização Cardiologia de Pequenos Animais, Universidade Anhembi Morumbi

Bolsista, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 telma.florio@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7415-8439>

Jackeline Barbosa

Doutorado em Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Janeiro

Pesquisadora, Consórcio Nacional de Canabinologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 jbdespro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4707-2891>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-10>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Considerando a necessidade de descrever o uso medicinal da Cannabis sativa, associada a pandemia pelo Covid-19, apontamos a importância social e ambiental sobre a temática, com vistas a reduzir a falta de informação sobre a substância. Diante do cenário de preconceito em relação à Cannabis, conclui-se que são inúmeros os dados históricos sobre o consumo da substância, além dos consistentes estudos sobre o seu uso medicinal, porém ainda há a necessidade da mudança de estratégias que sirvam de base à formação de profissionais, principalmente das áreas de saúde, para serem aplicados nas práticas futuras de intervenção junto aos usuários de Cannabis medicinal, bem como na implementação de políticas públicas de educação, direitos humanos e promoção da saúde.

Palavras-chave: cannabis sativa, covid-19, direitos humanos, educação

Abstract

Considering the need to describe the medicinal use of Cannabis sativa, associated with the Covid-19 pandemic, we point out the social and environmental importance of the subject, with a view to reducing the lack of information about the substance. In view of the scenario of prejudice in relation to Cannabis, it is concluded that there are several historical data on the consumption of the substance, in addition to consistent studies on its medicinal use, but there is still a need to change strategies that serve as a basis for formation of professionals, mainly in the health area, to be applied in future intervention practices with medical Cannabis users, as well as in the implementation of public policies for education, human rights and health promotion.

Keywords: cannabis sativa, covid-19, human rights, education

Recebido em 06/01/2023

Aceito em 26/03/2023

Publicado em 31/03/2023

Cannabis Espiritual

A constatação da fragilidade, em que a vida de todos se vê ameaçada por um vírus que prenuncia com a interrupção da jornada física, temos a certeza de que somos peças importantes na vida do universo e sentimos vibrar em nós a vontade de recuperar o tempo perdido. E para alcançá-lo, precisamos vivenciar a justiça, o amor e a ciência. E diante dos cataclismas físicos ou morais somos abalados pelo convite à vida, pela vontade de nos elevarmos, pela atenção, compaixão e solidariedade de nossos semelhantes (Coelho, 2020).

A espiritualidade convoca-nos para algo que é essencial e que estamos perdendo nos tempos atuais, a reverência para com a natureza e todas as criaturas. Ela nos ajuda a repensar nossa postura no mundo, a reconduzir o nosso olhar e suscitar uma nova atenção e sensibilidade (Krenak, 2019, pp. 30-31). O autor explica que:

[...] há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2019, pp. 30-31).

Indubitavelmente, a mediunidade é um problema dos mais sugestivos na atualidade do mundo. Aproxima-se o homem terreno da Era do Espírito, sob a luz da Religião cósmica do amor e da sabedoria e, de certo, precisa de cooperação, a fim de que se habilite o entendimento (Xavier, 2000, pp. 5).

A humanidade, em sua maioria, precisa desenvolver sua consciência mais lúcida e deixar o estado evolutivo ainda tão identificado com a realidade material. Precisamos refletir sobre uma orientação espiritual que diz: O que está ocorrendo neste momento faz parte de um processo de regeneração do planeta e reflete a grande necessidade de mudança no estilo da vida humana. O planeta está trabalhando na limpeza que há tanto tempo as profecias falam, não apenas em si, mas nas diversas camadas existenciais ainda tão pouco conhecidas devido à arbitrariedade da maioria em exigir e fixar-se na ilusão de que a vida seja tão somente material (Gomes, 2020).

A Cannabis pode ser a chave para uma nova compreensão de si mesmo, do universo e de Deus. É o veículo para a consciência cósmica, ele nos apresenta a níveis de realidade que normalmente não são percebidos e desenvolve um certo senso de fusão com todos os seres vivos estando perfeitamente em harmonia com este “novo” modo. Ela pode mostrar como se sentir e se mover nesta matriz de energia interconectada sem a muleta dos padrões habituais e as suposições de segunda mão da mente egóica que conceitualiza (Gray, 2016, pp. 72).

O uso da Cannabis como tratamento de saúde vem sendo utilizado desde os primórdios da medicina. Nas culturas antigas mais avançadas como a chinesa, egípcia e indiana, a cannabis sempre esteve relacionada à cura e ao bem-estar. Dos textos médicos milenares, até Deuses como o hindú Shiva e a egípcia Sechat, a planta sempre foi utilizada para a medicina e até para o uso social (Rosato, 2021). A prova da ingestão da Cannabis sativa mais antiga que se tem são as fezes fossilizadas de um membro de nossa espécie que contêm claramente vestígios de pólen de Cannabis. Este coprólito foi achado às margens do lago Baikal, localizado na Ásia Central, e datado em 10 mil anos (Luz, 2014).

O livro de medicina mais antigo que se conhece, o Pen-Ts'ao Ching, remonta há 4 mil anos e fala do uso mágico das inflorescências femininas da Cannabis, “se tomada em excesso produzirá a visão de demônios. Se tomada durante muito tempo ilumina seu corpo e o faz ver espíritos” (Luz, 2014). Há 3.500 anos, o Atharva veda, livro sagrado dos Hindus, também se referia à Cannabis na forma de Bhang⁴³, usado para libertar da “aflição” e para “alívio da ansiedade”. Ainda hoje o Bhang é consumido livremente em algumas partes da Índia pelos recém-casados na noite de sua Lua-de-mel, como afrodisíaco. A religião hinduísta acredita que a Cannabis é um presente dos Deuses. De

⁴³ Preparação que incluía a resina da Cannabis misturada com manteiga e açúcar (Luz, 2014).

fato, diz-se que a planta teve origem quando Shiva, uma das personalidades de Deus na tríade dessa religião, chegando a um banquete preparado por sua esposa Parvati, saliva ao ver tantas delícias e de sua saliva surge a planta abençoada (Luz, 2014).

As qualidades medicinais da Cannabis estão descritas em escrita cuneiforme num dos livros mais antigos da humanidade e que fazia parte da Biblioteca de Assurbanipal há 2.700 anos. Este livro pode ser visto hoje no British Museum em Londres (Luz, 2014). Os Shaivas, devotos de Shiva, fumam continuamente a Cannabis, a planta feminina com o charas⁴⁴, para meditem e se elevarem espiritualmente. Eles consideram que o chillum⁴⁵, é o corpo de Shiva, o charas é a mente de Shiva, a fumaça resultante da combustão da planta é a divina influência do Deus e o efeito desta, sua misericórdia (Luz, 2014).

Médicos árabes medievais chamados kannab e muçulmanos muitas vezes se referem à erva como a planta sagrada. Os sufis e os místicos muçulmanos utilizavam o haxixe para apreciar a natureza de Deus e estimular sua consciência mística. O povo profundamente espiritual Sufi acreditava que a cannabis entregou uma profunda visão sobre si mesmo que ajuda a abrir a mente para um despertar espiritual. A cultura chinesa considerou a cannabis como um libertador do pecado e foi ensinada a cultivar cânhamo no século 28 aC por Shen Yung, o pai da medicina chinesa. Taoístas no século I dC, na China, acrescentou cânhamo ao seu incenso como um meio para alcançar a imortalidade relatando uma exaltação mística (Gray, 2017, pg. 72).

O caráter sagrado do Cânhamo nos tempos bíblicos é evidente em Êxodo 30: 22-23, onde Moisés foi instruído por Deus a ungir a tenda do encontro e todo o seu mobiliário com óleo especialmente preparado, contendo cânhamo. A unção separou as coisas sagradas da laica. A unção de objetos sagrados era uma tradição antiga em Israel, o óleo sagrado não deveria ser usado para propósitos laicos, acima de tudo, o óleo da unção era usado para os ritos de instalação de todos os reis e sacerdotes hebreus. O termo kaneh bosm referido no Velho Testamento (Êxodo 30: 23) significa cânhamo (incenso), sendo, porém, traduzido por cálamo. O autor também lança a questão se Jesus Cristo utilizava componente de cânhamo em seu óleo milagroso (Kapkin, 2016).

Com a islamização do norte da África, a planta se espalha rapidamente por este continente e breve não só os povos islamizados dela fazem uso entusiástico como também as tribos animistas do resto da África. Um rei africano apresentado à erva,

⁴⁴ A resina das flores femininas da Cannabis (Luz, 2014).

⁴⁵ O cachimbo onde a planta Cannabis é fumada (Luz, 2014).

converte-se a seu culto e a tribo passa a se chamar Bena Riamba – “os irmãos da Cannabis”. Todo dia ao pôr-do-sol, os membros desta tribo se reúnem em roda no pátio central da aldeia para fumar a planta. Antes de passar o cachimbo, olham-se nos olhos dizendo: “Paz, irmão da Cannabis”. Representantes desta tribo são até hoje encontrados na costa sul de Moçambique, assim como os Bena Riamba, muitas outras tribos se convertem ao uso da planta, incorporando-a em destaque no seu panteão. A palavra maconha, vem de Ma Konia, Mãe Divina, num dialeto da costa ocidental africana. (Luz, 2016).

Dentro da África do Sul a cannabis tem sido mantida como uma planta sagrada que detém a proteção universal completa. A famosa religião do rastafarismo, estabelecida no final da década de 1920, é fortemente influenciada pela cultura africana e o uso da Cannabis para despertar introspectivamente os ensinamentos de Deus. Rastafáris acreditam que fumar a erva vai queimar a corrupção do coração humano, sendo também um sólido símbolo de paz e amizade. Eles também são a seita espiritual mais moderna que ainda utiliza Cannabis como um veículo para a compreensão do nosso relacionamento humano com um poder superior (Pomari, 2018).

Nas décadas de 20 e 30 deste século, são produzidos os primeiros trabalhos científicos brasileiros acerca do hábito de fumar maconha. Apesar de seus autores serem em sua quase totalidade, médicos preocupados em justificar a proibição da planta, estes tinham um olhar etnográfico sensível, descrevendo com minúcias os rituais do “clube de diambistas”, nome dado à associação de indivíduos com o intuito de fumar Diamba. Os diambistas eram, preferencialmente, membros dos estratos mais baixos da população brasileira, em especial pescadores que se reuniam para fumar a erva cantando loas a esta. Até a década de 30 do século XX, quando são legalizados os Candomblés e Xangôs, a Cannabis era constantemente apreendida nos terreiros junto com os objetos de culto. A Cannabis é considerada planta Exú, sendo consagrada a esta divindade (Luz, 2014).

Hoje, após milhares de anos de evolução, as novas tecnologias disponíveis e as pesquisas atuais comprovaram cientificamente o que já sabemos há milênios: que a cannabis é a principal fonte natural dos fitocanabinoides, tão necessários à homeostase do nosso organismo e à felicidade do ser humano. E que a planta sempre foi e continua sendo um dos maiores recursos medicinais que a natureza já criou (Rosato, 2021). “Eu sou Jeová teu Deus, eis que te dou toda a planta que há sobre a terra, e que dá semente

nela mesma, para que fazeis bom uso dela.” - Gênesis (Luz, 2014). Todos os dias presenciamos um avanço extraordinário da ciência, ao mesmo tempo em que experimentamos um novo e enorme crescimento das práticas da chamada medicina tradicional. Seja com a cannabis e outras substâncias naturais como a psilocibina, ou nas práticas médicas mais ancestrais como a acupuntura e a medicina ayurveda, cada vez mais pessoas buscam tratamentos naturais em alternativa aos produtos químicos, com resultados fantásticos e transformadores (Rosato, 2021).

É maravilhoso podermos presenciar tantos avanços e progressos simplesmente por estarmos nos reconectando ao passado, às nossas raízes e a aquilo que nos une a tudo que existe: universo e natureza (Rosato, 2021). Quanto tempo e dinheiro já desperdiçamos nessa busca quixotesca, enquanto esquecemos de utilizar tudo aquilo que já nos foi dado naturalmente e em plena abundância? Quantas plantas já foram extintas sem nunca termos estudado suas propriedades medicinais? Quanto do nosso conhecimento já não foi perdido ou simplesmente esquecido? (Rosato, 2021). Caminhamos assim para o fim da nossa adolescência evolutiva, onde se desafiam as leis da lógica e da natureza, empenhando-se em criar sinteticamente algo melhor e mais genuíno do que o universo criou com seus infinitos anos de evolução (Rosato, 2021).

O Ser e seu Ambiente

A estrutura mental tem a capacidade de pensamento, de abstração, de criação, de comunicação sofisticada, de emoção elaborada e toda uma série de características que tornam o ser humano realmente diferente dos demais seres vivos e ainda ocupa o “topo da hierarquia na Terra”. É claro que tais capacidades podem ser utilizadas tanto para o bem quanto para o mal, pois assim como o homem tem o poder de construir coisas maravilhosas, também possui o maior potencial destruidor entre todos os animais, e, infelizmente, isso tem sido provado dia a dia (Silva, 2003, pp 192).

O Brasil entrou em estado de alerta, registrando um recorde de alertas de desmatamento: 58 mil hectares, equivalentes a 75 mil campos de futebol, foram destruídos, somente no mês de abril de 2021. Esse número aponta um agravamento de 43% de área desmatada quando comparado a abril de 2020 e é a maior área de alertas da série histórica (Martins, 2021). Promessas vazias de proteção à Amazônia e discursos de leis de fiscalizações mais rígidas que vão de total desencontro à realidade brasileira,

onde a legalização da grilagem, que segue em avaliação no Senado, à lei que acaba com o licenciamento ambiental no Brasil, aprovada pela Câmara, são decisões que ameaçam a floresta, as populações indígenas e comunidades tradicionais que lá habitam, ao invés de protegê-las (Martins, 2021).

Em nossas interações com os animais selvagens, domésticos, de fazenda e comensais, patógenos de origem animal hoje bem conhecidos foram importados: do consumo de carcaças abandonadas e da caça importamos as tênia e, provavelmente, a hepatite e a poliomielite através da caça e consumo dos nossos parentes mais próximos, os primatas. Os animais de companhia nos trouxeram a raiva. Do contato com animais de fazenda importamos o sarampo, a Salmonella, a varíola (talvez a doença mais terrível que já existiu, e que afortunadamente foi erradicada quarenta anos atrás) e o anthrax (que se tornou famoso por seu possível uso como arma biológica); os comensais nos trouxeram a peste bubônica, a hantavirose e o tifo epidêmico (Alonso & Paim, 2020).

Naturalmente, o contrário também é verdade: muitas doenças infecciosas humanas também podem ser transmitidas aos animais. No final do século 19, após a revolução industrial, o ritmo de desenvolvimento industrial ultrapassou a expansão agrícola. Muitos avanços surgidos naquela época, como vacinas, antibióticos, saneamento básico e melhorias nos padrões de vida e nos cuidados com a saúde permitiram o controle de muitas doenças infecciosas que nos assombravam até então, proporcionando a muitos a possibilidade de uma vida mais longa e saudável. Foi tal o sucesso que, no final da década de 1960 houve um surto de otimismo, com a crença de que as doenças infecciosas em breve seriam coisa do passado (Alonso & Paim, 2020).

Cientistas e formuladores de políticas precisam tratar a fronteira rural de forma mais holística, abordando questões de saúde pública, meio ambiente e desenvolvimento sustentável em conjunto. Na esteira da pandemia COVID-19, muitos cientistas e conservacionistas enfatizaram a redução do comércio de animais selvagens, uma indústria que vale cerca de US\$ 20 bilhões por ano na China, onde as primeiras infecções por coronavírus apareceram. A China suspendeu temporariamente seu comércio, a indústria é apenas uma peça em um quebra-cabeça maior que envolve caça, pecuária, uso da terra e ecologia (Tollefson, 2020). A maioria dos esforços para evitar a disseminação de novas doenças tende a se concentrar no desenvolvimento de vacinas, diagnóstico precoce e contenção, mas é como tratar os sintomas sem abordar a causa

básica, o COVID-19 ajudou a esclarecer a necessidade de investigar o papel da biodiversidade na transmissão de patógenos (Daszak et al., 2020).

A chave é alinhar os esforços do governo e das agências internacionais com foco em saúde pública, saúde animal, meio ambiente e desenvolvimento sustentável. O último surto de Ebola, teve suas raízes não apenas em doenças, mas também no desmatamento, mineração, instabilidade política e movimento de pessoas. O objetivo deve ser concentrar recursos nas áreas mais arriscadas e gerenciar interações entre pessoas e animais, tanto selvagens quanto domésticos (Tollefson, 2020). Os ecologistas devem trabalhar com pesquisadores de doenças infecciosas, profissionais de saúde pública e médicos para acompanhar as mudanças ambientais, avaliar o risco de cruzamento de patógenos e reduzir as atividades humanas de risco.

Sonho Para Adiar o Fim do Mundo

Um sonho para adiar o fim do mundo, seria resgatar essa combinação espiritual com a natureza, promover a sabedoria das plantas medicinais, alimentos realmente nutritivos e terapias naturais de forma holística, como reconhecimento aos nossos ancestrais. Buscar através da educação fundamental, técnica e científica a conexão na prática com o meio ambiente e suas formas de preservá-las. Desenvolver técnicas integrativas com o coletivo, principalmente a comunidade vulnerável, potencializando esses conhecimentos e dar ferramentas para mudar um sistema linear, onde nos aprisionam no ciclo da degradação do corpo, mente e alma, a partir de uma única planta, um “Presente dos Deuses”.

A Cannabis hoje vem sendo usada largamente em diversos países desenvolvidos e avançados como Israel, EUA e Canadá, como uma grande estratégia terapêutica, centenas de pesquisas no mundo vêm provando os efeitos analgésicos, anticonvulsivantes, anti-inflamatórios, antieméticos, imunomoduladores e antidepressivos que o ser humano, em toda sua sabedoria, já conhece há milhares de anos (Rosato, 2021). Com tantas evidências de sucesso, os governos, mesmo os mais conservadores, vêm ampliando o acesso e incentivando os investimentos em pesquisa e na sua produção. O Brasil, com todo seu potencial agrícola e carência econômica e social está há mais de duas décadas em atraso, nosso dever é trabalhar para avançar e colocar nosso país na

rota do desenvolvimento, trazendo melhorias na saúde da população e gerando emprego e renda (Rosato, 2021).

Hoje temos as tecnologias necessárias para validar todo esse nosso conhecimento ancestral, desde testes de DNA que analisam o indivíduo em seus mínimos detalhes às inúmeras pesquisas mundo afora. Esses indicadores validam e consolidam todo esse conhecimento da medicina tradicional. Através de estudos e pesquisas científicas, países tem mudado preconceitos profundamente enraizados em nossa sociedade e nos provendo de informação para podermos lutar contra a maciça cultura da desinformação que, ainda hoje, é o maior obstáculo desse mercado (Rosato, 2021). É chegada a hora de os profissionais de saúde entenderem, de uma vez por todas, que o objetivo final de seu trabalho é o bem-estar do coletivo, ter em mente que conhecimentos, e principalmente a troca amigável deles, obedecem a uma equação somatória e não de divisão de poder (Silva, 2013, p. 192).

Vemos que existe um movimento positivo da sociedade, dos pacientes e de um pequeno rol de médicos e profissionais que atuam com a terapia canabinoide e que lutam todos os dias para democratizar os benefícios da planta. Hoje, em uma sociedade democrática de direito não podemos mais calar a voz da sociedade. Está na hora de quebrar o preconceito e abrir as portas do conhecimento, do acesso à informação para que todos conheçam que a Cannabis não é uma droga, mas sim uma substância que oferece benefícios inquestionáveis para aqueles que adotam ela como tratamento. Há 40 anos foi realizada a primeira pesquisa clínica que testou a Cannabis em pacientes e por coincidência aconteceu no Brasil, pelo Professor Carlini. Isso ficou parado no tempo porque não houve interesse das grandes farmacêuticas em produzir mais pesquisas e comercializar produtos e medicamentos canabinoides, já que o processo de lucro se dá por patente, ou seja, com exclusividade das vendas por um determinado período. Com plantas, esse processo de exclusividade não acontece e conseqüentemente os grandes lucros também não. Porém, o que vemos hoje é que não se consegue mais parar a repercussão e o impacto positivo do uso deste medicamento em diversos tratamentos, no bem-estar e na qualidade de vida de milhares de pessoas do mundo todo (Galvão, 2018).

As implicações comerciais e econômicas do mercado de Cannabis medicinal são enormes, assim como seu impacto terapêutico que até agora tem sido limitado por restrições em estudos clínicos. A história plurimilenar do uso medicinal da Cannabis nos ensina tudo o que devemos saber sobre seu potencial farmacológico e as patologias que

se beneficiaram principalmente com sua aplicação. Tudo o que devemos fazer agora é investir nossos esforços em pesquisas informativas, coletando dados mais estatisticamente significativos e evidências científicas conclusivas sobre seus benefícios médicos e efeitos negativos. Por este motivo, grandes e robustos ensaios clínicos randomizados sobre Cannabis e canabinoides em várias patologias, realizados de acordo com padrões consolidados e métodos apropriados, são cada vez mais necessários no futuro próximo (Galvão, 2018).

A Cannabis na Covid-19

A Cannabis, graças a políticas mais permissivas em todo o mundo, está agora vivendo uma nova era de ouro. O tema é de alta relevância para a saúde pública, econômica, social e ambiental (Galvão, 2018). A maior difusão dos produtos medicinais, cosméticos e nutracêuticos da Cannabis deve-se certamente a um renascimento de como cuidar de nós mesmos de uma forma mais natural. O negócio da maconha está explodindo em todo o mundo. Por esse motivo, regulamentações específicas são necessárias para prevenir perigos à saúde e proteger grupos de pessoas em risco, como crianças (Galvão, 2018). A capacidade dos fitocannabinoides de ajudar a modular o sistema imunológico foi o que levou pesquisadores dos Estados Unidos, Israel, Canadá e Brasil a investigar independentemente se o canabinoides poderiam ser úteis para suprimir tempestades de citocinas e síndrome da angústia respiratória aguda (SARA) desde o início da pandemia (Macbride, 2021).

Israel, que é pioneiro na pesquisa da cannabis medicinal, há muito tempo abriga cientistas que estudam como o canabidiol (CBD) afeta várias reações inflamatórias. Em particular, pesquisadores do Instituto Volcani de Israel, uma organização de pesquisa agrícola, analisaram as propriedades medicinais de diferentes fitocannabinoides e terpenos (Macbride, 2021). Pesquisadores em Israel e Canadá também estão se esforçando para determinar se a cannabis pode mitigar tempestades de citocinas. Em novembro de 2020, pesquisadores canadenses anunciaram na revista *Aging* que algumas cepas dominantes do CBD da cannabis podem amortecer citocinas pró-inflamatórias. Enquanto isso, em janeiro de 2021, pesquisadores israelenses anunciaram na revista *Nature* que alguns tratamentos de CBD podem reduzir a inflamação pulmonar (Macbride, 2021).

Atingir tempestades de citocinas e SARA é sábio, pois o desenvolvimento pode levar aos piores casos de Covid-19. Embora mais testes clínicos precisem ser feitos, especialistas enfatizam que um tratamento eficaz para respostas imunes hiperativas e com relativamente poucos efeitos colaterais para inicializar, pode ser um divisor de águas. Embora a existência de vacinas eficazes e programas de vacinação robustos possa fazer com que o fim da pandemia pareça estar sob controle, ainda precisamos desesperadamente de tratamentos mais eficazes que possam ajudar a prevenir casos graves de Covid-19 (Macbride, 2021).

À medida que novas variantes se enraizaram, a corrida para vacinar as pessoas contra o Covid-19 continua em ritmo acelerado (Macbride, 2021). Gloriosamente, dados iniciais sugerem que pelo menos algumas das vacinas são eficazes até certo ponto contra certas variantes do vírus e que todas as vacinas previnem doenças graves. Mas as variantes dizem uma verdade preocupante. Quanto mais transmissível um vírus é para começar, maior a probabilidade de desenvolver variantes. Variantes podem ser muito mais transmissíveis do que o vírus inicial (Macbride, 2021).

O Proibicionismo e Preconceito

O proibicionismo começa no início do século XX e é pautado em argumentos xenofóbicos e racistas. A mídia sempre teve um papel fundamental para reforçar alguns estigmas e validar o proibicionismo. Desde então, essa política serve como mecanismo de controle social. A própria guerra às drogas funciona como um aparato de controle social, político e industrial (Romero, 2021).

A luta contra o racismo e a luta pela transformação social para a construção de uma sociedade melhor passa necessariamente pela luta contra o racismo na sua dimensão estrutural sendo necessário, renunciar a privilégios para ser efetivo, assim como o machismo, pela condição privilegiada estruturalmente nas relações sociais, políticas e econômicas, percebemos claramente, como o racismo é fundamental para todas as formas de exploração econômica (Almeida, 2016). Na população carcerária a maioria está presa por tráfico de drogas e isso seria uma maneira clara de desafogar esse sistema torturador que temos no Brasil. A única pessoa que não consegue maconha hoje em dia é quem precisa dela, para fins medicinais (Ribeiro, 2021).

Esses últimos 90 anos, são uma janela horrível para a evolução da relação do ser humano com essa planta, que já fez tantas coisas positivas quando pode utilizá-la livremente. A relação da humanidade com a Cannabis sempre foi uma relação positiva e que teve uma série de usos, sobretudo usos medicinais e nesse momento, continua refém dessa ideia distorcida e dessa reserva de mercado doentia. Desde a década de 30 esse racismo segregador, esse moralismo retrógrado, continua vigente e estamos assistindo todas essas pessoas e as famílias sofrerem ante essa barreira ignorante que já deveria ter caído há muito tempo ou melhor nem deveria ter sido levantada (Emicida, 2021).

A maconha está para a medicina do século 21 assim como os antibióticos para o século 20. Existem muitos negacionistas da maconha medicinal no Brasil, mas isso está mudando porque os pacientes e seus familiares estão exigindo serem tratados com o que tem de melhor. Muitas vezes o que tem de melhor não é o canabinoide puro, que é caro, mas um extrato de amplo espectro de uma planta que é muito mais barata e que tem potencialidades terapêuticas, chamado efeito comitiva, um efeito sinérgico, de cooperação química entre diferentes canabinoides e fitocompostos. Por exemplo, a combinação de THC (tetrahydrocannabinol) com CBD é extremamente terapêutica. O CBD reduz alguns dos efeitos adversos do THC e permite que os efeitos benignos estejam presentes. É muito interessante porque são duas moléculas praticamente idênticas, a diferença é uma ligação que faz com que ela se torne fisiologicamente quase que opostas, então uma equilibra a outra (Ribeiro, 2021).

A burocracia para conseguir a Cannabis no Brasil ainda é complicada e os valores são altos, mas isso já é possível e cada vez mais, surgem associações com o objetivo de tornar o acesso da Cannabis mais democrático. A Associação Brasileira de Pacientes de Cannabis Medicinal (AMA+ME), a Canabiologia Pesquisa e Serviços (Canapse) e a Sociedade Brasileira de Estudos Cannabis (SBEC) são exemplos de associações importantes para o ativismo brasileiro. Visam a questão científica da Cannabis. Outras associações como a Abrace e a Associação de Apoio à Pesquisa e a Pacientes de Cannabis Medicinal (APEPI) têm permissão para cultivar Cannabis. O objetivo geral dos coletivos é produzir e lutar pelo acesso da maconha medicinal, com o controle de qualidade adequado e baixo custo. O tratamento de algumas doenças com a Cannabis medicinal mudou a vida de algumas famílias no Brasil. As fundadoras da APEPI são mulheres e mães, que enfrentaram o desafio diário de controlar as crises e convulsões dos seus filhos com remédios convencionais. Atualmente, essas mães tratam seus filhos

com óleo dos canabinoides extraídos da Cannabis e observam um resultado muito melhor no tratamento das convulsões e na qualidade de vida dos filhos. Com o passar dos anos a luta por uma política de drogas mais justa no Brasil ganhou várias batalhas. O direito de se manifestar foi o pontapé inicial, mas a possibilidade de usar a Cannabis como medicina para diferentes doenças e sintomas é a maior conquista da década. A caminhada por leis mais justas ainda é longa (Romero, 2021).

É importante a divulgação de informações confiáveis sobre o tema, apoiadas em bases científicas, tanto para capacitação dos profissionais de saúde envolvidos com atividades de prescrição e dispensação dos produtos e medicamentos obtidos a partir da Cannabis e o acompanhamento dos pacientes, com ênfase na importância de se promover o uso racional, para os próprios pacientes e para a população em geral, na forma de campanhas educativas, assim, como fortalecer as atividades de monitoramento pós-mercado e farmacovigilância dos produtos já disponíveis, possibilitando a construção de bancos de dados com informações que teriam o potencial de apoiar o aprimoramento da base de conhecimentos referente ao uso medicinal dos produtos obtidos a partir da espécie (Anvisa, 2023, pp.41- 42).

A Canapse pesquisa, também, outras substâncias psicotrópicas controladas que podem apresentar potencial terapêutico. Psilocibina, DMT, LSD e outros compostos naturais de interesse científico, assim como a Cannabis, sofrem com a barreira jurídica, política, burocrática e moralista (Ribeiro, 2021). O proibicionismo afasta a ciência e a medicina dos usos terapêuticos das drogas ilícitas, pune a sociedade, alimenta uma guerra, na qual só os mais fracos morrem e não acaba com a existência das drogas, muito menos com o seu uso problemático. A política de Redução de Danos traz uma perspectiva e uma possibilidade de lidar com as drogas e seus usuários de uma forma diferente, com um olhar mais humano. O uso problemático de drogas deve ser cuidado e compreendido como uma questão de saúde pública, não de segurança. As drogas vão existir e é necessário que haja uma regulamentação das substâncias para o uso medicinal, religioso e recreativo. O mercado regulamentado é vantajoso para todos os pilares. Os usuários têm acesso a uma substância mais segura e de mais qualidade, o paciente pode tratar suas enfermidades sem problema, de forma acessível e gratuita e o Estado pode faturar muito com impostos, além de conseguir controlar quem são os usuários e evitar que, principalmente, crianças e adolescentes façam o uso indevido de substâncias (Romero, 2021).

O país ainda não conseguiu regulamentar coisas básicas como o direito ao cultivo em casa ou em associações e cooperativas, a disponibilidade de canabinoides para pesquisa, e continua agredindo a população por comercializar remédios. Então é preciso realmente legalizar, regulamentar o uso medicinal da maconha imediatamente porque a população sofre muito. Inclusive em relação à Covid, onde houve um aumento muito grande do consumo de maconha, não só aqui, mas em diferentes países do mundo, só que em um ambiente de proibição, então com muitos danos farmacológicos e sociais aos usuários. Isso precisa mudar (Ribeiro, 2020).

Milhões de brasileiros, com diferentes doenças, podem se beneficiar da maconha medicinal. As cadeias de medicamentos, fitoterápicos e produtos do cânhamo industrial abrem um leque de oportunidades e inovação nas linhas de produtos para humanos e animais, bem como de produtos industriais com perspectivas promissoras no mercado interno e mundial. A indústria manipula nossos legisladores, falsos moralistas, onde visam apenas o lucro e negam o acesso a população, a essa planta, visando um monopólio doentio dos compostos isolados desta planta, a um custo inacessível a grande maioria, sendo o cânhamo, um gênero da planta sem efeitos entorpecentes, não condizente com a fala proibicionista.

O mundo já vinha saturado de emoções negativas e de problemas em que a pandemia veio para ressaltar uma série de pontos frágeis. Muitos problemas que precisamos lidar tem a ver com as situações de desigualdade profundas, crises migratórias, extremismos, regimes autoritários e tantas outras atrocidades. Estamos lidando com uma série de ondas que nos obrigam às adaptações, às novas rotinas, com impacto psicológico importante. A infecção por COVID-19 é vivida como uma ameaça a vida do indivíduo e de seus entes queridos, além de vivenciar privações e perdas com interferências nos hábitos de vida. Nessa situação em que estamos vivendo da pandemia pelo COVID-19, existe uma sensação de ameaça persistente.

O assunto da morte tem sido constante. Esse clima de tensão gerado pela pandemia somado às dificuldades de se colocar em prática os mecanismos de proteção, como o distanciamento e o isolamento do convívio social, leva ao adoecimento psíquico tanto no âmbito individual como na esfera populacional. A pandemia de COVID-19 nos mostrou mais uma vez o quão conectadas e frágeis nossas sociedades realmente são, nos levando a valorizar ainda mais a natureza e os ecossistemas que sustentam toda a vida na Terra. O melhor momento para evitar a próxima pandemia é agora, mas é também

uma oportunidade de ouro para continuar nossa luta social e ambiental, desenvolvendo reparações na produção de alimentos, medicamentos, bem-estar e direitos humanos.

Poema do Fim

Uma homenagem ao meu saudoso avô, um mestiço de índio com negro, que em sua vida aplicou terapias com ervas medicinais como boticário, foi poeta, político, pintor, onde muito me inspira, e reproduzo um trecho do Poema do Fim, de sua obra *Vozes do Infinito*, nunca publicada.

Tentei estudar a fisiologia do coração humano,
 Procurei a célula da amizade, mas não a encontrei
 Fora absorvida pela hipocrisia...
 A misericórdia usa punhais!
 Pedi sorrisos, e recebi lágrimas!
 Busquei luz, e me deram trevas!
 Implorei descanso, e me concederam lutas!
 Procurei amor e achei ódio!
 Onde esperei piedade, ouvi o troar dos canhões!
 Há na alma do homem
 O silêncio bolorento das alcovas duvidosas...
 E os suspiros das virgens,
 De quase todas,
 Estrangularam-se nas garras da “Nova Era”
 A voragem ferosa da ganância
 Engoliu a inocência do saber!
 O demônio da indolência
 Adulterou-se com o trabalho!
 A mentira do poder
 Anuviou a beleza do merecimento!
 A hipocrisia e a vaidade,
 A bajulação e a covardia,
 Abraçadas aos interesses mesquinhos,
 Assassinaram a verdadeira glória!
 Não mais existe o valor do Valor!
 Somente o Ser ainda existe,
 Porque o homem é o grande destruidor!
 Ah! Mas quando ele “tiver sido” o Homem,
 Então horrorizado, cantará comigo o Poema do Fim.

— *Manoel da Rocha Filho*

Referências

- Almeida, S. (2016, setembro). *O que é racismo estrutural?* <https://www.youtube.com/TVBoitempo>
- Alonso, W. J., & Paim, C. S. (2020). *Pandemias, saúde global e escolhas pessoais*. Cria Editora.
- Coelho, J. (2020, abril). *O desafio da pandemia é uma chance de ascensão espiritual*. *Jornal Estado de Minas*.
- Daszak, P., Olival, K. J., & Li, H. (2020). *A strategy to prevent future epidemics similar to the 2019-nCoV outbreak*. *Biosaf Health*. <https://doi.org/10.1016/j.bshealth.2020.01.003>
- Emicida. (2021, abril). *Cannabis: Uma dose de informação*.
- Galvão, M. (2020, julho). *Debate Cannabis medicinal com mais de 15 especialistas das áreas de saúde e direito*.
- Gomes, S. (2020, outubro). *Coronavírus: Como a espiritualidade vê o momento planetário*, *O Tempo*.
- Gray, S. (2016). *Cannabis and spirituality: An explorer's guide to an ancient plant spirit ally*. Editora Park Street.
- Kapkin, S. (2016, março). *La história de cuando Jesús usó marihuana para hacer sus milagros*. https://www.vice.com/es_co/article/nnpd7b
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Luz, P. (2014, agosto). *A história do uso cultural e espiritual da cannabis*.
- Macbride, K. (2021, abril). *Covid-19 and CBD: Why scientists are excited about the possibilities*. <https://www.inverse.com/mind-body/cbd-coronavirus-treatment>
- Martins, D. (2021, maio). *O clima não está de brincadeira*. <https://www.greenpeace.org>
- Pomari, C. (2018). *Espiritualidade e maconha: Uma experiência pessoal*. Botânica.
- Relatório do e-Participa (2022). *Produtos de cannabis para fins medicinais*. Gerência de Medicamentos Específicos, Notificados, Fitoterápicos, Dinamizados e Gases Medicinais. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. EP nº 01/2022.
- Ribeiro, S. (2021, março). *Sonho, memória e maconha*. <https://revistatrip.uol.com.br>
- Romero, M. F. (2021). *Quem ganhou a guerra às drogas?*. Publicação independente.
- Rosato, R. (2021, fevereiro). *O Futuro, a reconexão com o passado e como as novas tecnologias validam o conhecimento ancestral*. <https://sechat.com.br>
- Silva, A. B. B. (2003). *Mentes inquietas*. Editora Napades.
- Tollefson, J. (2020). Why deforestation and extinctions make pandemics more likely. *Nature*, 584, pp.175-176.

**Poéticas Decoloniais no Currículo em Ação
Escrevivências na Docência**

**Decolonial Poetics in the Curriculum in Action
Writings in Teaching**

Pedro Jônatas da Silva Chaves

Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Fortaleza, CE, Brasil

 pedrojonatas_sc@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1373-6805>

José Alex Soares Santos

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Docente, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

 alexion_76@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2366-9367>



David Silva de Oliveira

Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará
Técnico, Secretaria Municipal de Educação de Itapipoca, Itapipoca, CE, Brasil

 davids.olivra@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2201-8186>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-11>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

O presente estudo tem como ponto de partida a experiência dos autores com o grupo de leitura Poéticas Decoloniais e a contribuição por este possibilitada para a formação docente. Tem como foco central a compreensão dos aspectos contributivos para (des)ler o cotidiano e (des)ver o mundo pautados pela colonialidade-modernidade, cosmovisão que tem silenciado e oprimido culturas, povos, grupos, filosofias, saberes e currículos, ou seja, outras condições de existência. Para seguir essa pista de pesquisa, adotamos como perspectiva metodológica a observação participante, articulada com a escrivência. Diante desse arcabouço teórico-metodológico a reflexividade possibilitada pelas vivências com o *corpus* de leituras e os encontros híbridos (presenciais e remotos) no grupo Poéticas Decoloniais, permitiu ampliar horizontes e conhecer mais de perto epistemologias que se insurgem para questionar a perspectiva colonizadora como sistema hegemônico de dominação, epistemologias estas que buscam nos integrar em outras cosmovisões de sociabilidade, nas quais aparecem a ancestralidade, a ecologia, o pensamento afro-diaspórico e a sabedoria dos povos originários.

Palavras-chave: decolonialidade, currículo em ação, práxis docente, relato

Abstract

The present study has as its starting point the authors' experience with the reading Decolonial Poetics group and the contribution made by this group to teacher training. Its central focus is on understanding the aspects that contribute to (un)reading everyday life and (un)seeing the world guided by coloniality-modernity, a cosmovision that has silenced and oppressed cultures, peoples, groups, philosophies, knowledge and curricula, that is, other conditions of existence. To follow this research path, we adopted participant observation as a methodological perspective, articulated with writing. In view of this theoretical-methodological framework, the reflexivity made possible by the experiences with the corpus of readings and the hybrid encounters (face-to-face and remote) in the Decolonial Poetics group, allowed expanding horizons and getting to know more closely epistemologies that arise to question the colonizing perspective as a hegemonic system of domination, epistemologies that seek to integrate us into other cosmovisions of sociability, in which ancestry, ecology, Afro-diasporic thought and the wisdom of native peoples appear.

Keywords: decoloniality, curriculum in action, teaching práxis, report

Recebido em 02/12/2022

Aceito em 06/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

A escrivência aqui proposta foi constituída a seis mãos e corresponde a uma experiência vivida pelos autores com o grupo de leitura intitulado Poéticas Decoloniais, no período de novembro de 2021 a junho de 2022. O grupo fruto da iniciativa de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, no município de Itapipoca, Ceará, vislumbrou despertar o interesse e o gosto pela leitura de obras literárias fora do cânone europeizado, concomitante ao fomento de uma perspectiva formativa, a partir de um ambiente permanente de discussão entre docentes e pesquisadores/as. Este ambiente,

teleologicamente, visou incentivar a pesquisa, a reflexão e a escrita sobre as questões que gravitam na órbita do conceito de decolonialidade, do pensamento afro diaspórico, das cosmovisões indígenas e a perspectiva dos oprimidos de uma forma geral. Tais intenções pretendiam instigar os participantes (professores das redes municipal e estadual de ensino, pesquisadores/as e demais interessados/as) a ter contato com uma literatura muitas vezes silenciada, ausente e negada nos currículos oficiais de qualquer nível de escolarização, nos cursos de formação docente e outras experiências formativas.

Adotando como referência reflexiva tais premissas, nosso objetivo com a presente análise parte da compreensão dos aspectos contributivos para (des)ver e (des)ler o cotidiano de nossas práticas pedagógicas e o mundo da colonialidade-modernidade, suscitados pelas leituras propostas e as partilhas destas nos encontros mensais do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais, sejam os presenciais ou remotos. Para tanto, recorreremos à abordagem metodológica da observação participante, concepção de pesquisa em que “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”, permitindo assim a observação de comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos de todos os envolvidos com as práticas observadas (Vianna, 2007, p. 50). Articulada com a observação participante tem-se a montagem de uma *escrevivência* - perspectiva desenvolvida por Conceição Evaristo (2020), que reúne elementos para uma “escrita de nós”. Uma escrita sobre a nossa própria experiência com o mundo e as questões que afetam nossas subjetividades no cotidiano das relações socioculturais, afetivas, estéticas e formativas.

Com esse itinerário, o trabalho foi delineado por três percursos. No primeiro deles temos uma panorâmica contextualizada do surgimento do grupo, da estrutura constitutiva do projeto e a metodologia como aspectos candentes para a proposição de um currículo em ação, na perspectiva de Sacristán (2000), isto é, como confluências de experiências e uma arquitetura da práxis.

No segundo percurso sobrevoamos as concepções teóricas que compõem a constelação conceitual da decolonialidade, bem como o significado do conhecimento de tais concepções para a formação docente e sua atuação na desconstrução da hegemonia cultural do epistemicídio brancocêntrico da colonialidade-modernidade.

Por fim, no terceiro momento da caminhada elaboramos uma síntese de nossa *escrevivência* tendo como ponto de partida as atividades que constituíram o movimento dialético e estético do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais. A experiência sentida com a leitura dos autores e das autoras escolhidas, os ensinamentos e aprendizagens que tais

leituras, articuladas com os encontros mensais do grupo proporcionaram na nossa sensibilização política, ética e cultural para (des)ler práticas, valores hegemônicos e opressores e (des)ver o sistema-mundo do capitalismo e seus padrões dominantes, excludentes e presos ao “universalismo abstrato”.

Ontologia do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais

O Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais foi inicialmente pensado como espaço formativo para docentes e pesquisadores/as. Com tal intuito, emerge a partir do interesse em comum pela literatura e discussão das teorias pós-coloniais e decoloniais. A gênese do grupo, bem como sua nomeação expressa a ligação íntima com o campo literário. Por influxo desses interesses as *Poéticas Decoloniais* partiram de obras que permitissem o diálogo com as áreas da Educação, Sociologia, Filosofia e Artes, dentre outras possibilidades, através do pensamento decolonial.

Foram escolhidas, além das obras a serem lidas e partilhadas, outros textos a comporem o acervo do grupo de leitura. Tal conjunto de obras composto por artigos, ensaios e coletâneas foi organizado em tópicos de acordo com cada rodada de conversas e compartilhado através de salas de estudo virtuais com os participantes do grupo de leitura. Assim, o mês de novembro em que se deu andamento às atividades do círculo, a referência temática que orientou a circularidade de saberes e práticas denominou-se *Quilombos*. Neste mês a obra escolhida foi *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, acompanhada dos textos de Grada Kilomba (*Memórias da Plantação*, 2019) e Antônio Bispo dos Santos (*Colonização, Quilombos*, 2015).

Dezembro foi o mês da *Escrivência*, método de escrita de Conceição Evaristo. Seguindo com a *Decolonialidade latino-americana*, conhecemos a obra de Eduardo Galeano e o giro-decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O *Feminismo Negro* esteve presente com a literatura de Chimamanda Adichie e o *Abril Indígena* contou com a obra cordelística de Auritha Tabajara, acompanhada do texto de Aílton Krenak (*A vida não é útil*, 2020). Por fim, os símbolos nacionais estiveram presentes na condução de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, obra de Lima Barreto que finaliza o primeiro ciclo de encontros do grupo de leitura.

O início das atividades em novembro de 2021 se deu em virtude do *Festival Balaio Negro*, evento anual que ocorre nos municípios de Itapipoca, Uruburetama e Tururu, no

Estado do Ceará, e que teve por objetivo discutir as relações étnico-raciais durante o mês da *Consciência Negra*. A vinculação do grupo de leitura ao festival apresentou intenções de ordem estética e política ao deslocar as literaturas fora do cânone literário para o centro dos diálogos do grupo. O significado político pode ser traduzido no que tais literaturas representam, ou seja, outros povos, culturas e comunidades. O que pode ser observado pela presença das literaturas das mulheres negras, dos povos indígenas e dos países colonizados, de grupos sociais muitas vezes silenciados e ausentes da perspectiva cultural e literária hegemônica, imposta pela colonização europeia.

Quando a gente tem acesso a esse conteúdo, a gente sente que existe uma preocupação não apenas de reparar, mas simplesmente de afirmar e colocar que existe, que é legal, é propício, que é importante [...]. E isso é um dos focos motivadores maior, que é o interesse pelo conteúdo, estar de fato se apropriando de algo que até então parecia que nem existia. (Participante 1 - P1)⁴⁶

Diante do exposto cabe observar que a construção do cânone literário não se resume aos elementos estéticos de um texto, à sua “qualidade literária”, mas está também fundamentada “em um processo de exclusões” (Jacomel, 2008, p. 112) na medida em que seleciona obras, estabelece as referências clássicas de uma época, delimita os autores consagrados. Nesse processo de seleção e exclusão há elementos históricos, sociais, culturais e estéticos que permeiam o cânone civilizatório, os quais são apontados na reflexão que segue:

Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânone literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o *cânon* com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, [...] está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã. (Reis, 1992, p. 72).

Na tentativa de romper com as exclusões promovidas pelo cânone literário do ocidente “civilizado”, na noite de abertura do grupo de leitura *Poéticas Decoloniais* realizou-se a projeção do curta-metragem *Corpo Catimbó* (Viana Júnior; Pai Mesquita de Ogum, 2019), registro performático de corpos ancestrais e encantados, de erês, caboclos,

⁴⁶ No desenvolvimento da pesquisa foram coletados depoimentos dos/as participantes do Grupo de Leitura Poéticas Decoloniais. Por um acordo com esses participantes ficou acertado que suas identidades não seriam reveladas no texto do artigo, no entanto ao referendar trechos de suas falas serão adotadas as seguintes indicações: Participante 1 - P1, Participante 2 - P2, Participante 3 - P3. A escolha da numeração se deu pela ordem em que os depoimentos foram sendo gravados.

pretos velhos e outras entidades ritualísticas ausentes dos contextos escolares, dos livros didáticos e dos currículos. Após a projeção, aconteceu uma roda de conversa com o artista e idealizador da obra, Viana Júnior. Esse diálogo teve como cerne, desconstruir ideias formatadas pela invenção do “outro” subalternizado pela herança colonizadora.

Com o início das atividades do grupo identificamos que o público era composto, principalmente, por professoras e professores da rede municipal de educação de Itapipoca. No entanto, quando a natureza dos encontros se alterou do presencial para a via remota houve a participação de educadores/as de outras partes do país. Isso porque depois de algumas dificuldades com uma participação ampliada no formato presencial, a coordenação do grupo refez suas estratégias e mudou o formato presencial para o remoto. Essa alteração dividiu opiniões, sendo que parte dos/as participantes considerava que o formato presencial era mais produtivo para a formação, enquanto outros acreditavam que a via remota abria a possibilidade de encurtar distâncias e facilitava a participação de pessoas de cidades e Estados distintos, algo que o presencial não permitia.

Os encontros foram mediados a partir de uma “circularidade de saberes” (Borges et al, 2012), prática que pressupõe o diálogo, a troca, o compartilhamento de experiências. Essa perspectiva metodológica traz à baila uma experiência pedagógica que costumeiramente não é adotada em outros grupos de leitura, mas que se tornou um diferencial substantivo para a formação docente e motivou os/as participantes a refletirem sobre a própria prática, constituindo-se em um exercício da práxis e da reflexão na ação como nos ensinou Paulo Freire (2014). A substantividade de tal método se consubstancia em um dos depoimentos coletados no decorrer da observação participante, quando se fala sobre a escolha das obras e o significado dos debates para repensar a prática docente.

Para mim as escolhas foram excelentes, eu gostei muito de todos eles (os livros indicados para leitura). O debate chega a ser melhor ainda porque começo a ouvir o que a outra pessoa pensa. Os outros têm outras percepções. E aí o diferencial é que aqui, o ciclo de leitura, tem uma proposta mais pedagógica, isso para mim foi muito diferente, algo que eu estranhei. Porque em todos os outros grupos têm o mediador, mas o mediador só vai direcionar algumas perguntas semelhantes a uma aula. [...] Essa parte de apresentar alguns aspectos sobre a obra, falar sobre o contexto histórico, falar sobre a narrativa, isso eu gostei muito. Só que para mim foi surpresa [...]. Esse debate depois... nós estávamos falando sobre alguns livros, aí de repente, assim, tínhamos que voltar para sala de aula. Tínhamos que sair daquele assunto ali do livro e pensar na realidade de sala de aula.

[...]

O que eu achei mais interessante foi o debate. [...] O debate ali entre os professores para mim foi mais enriquecedor. Ouvir a experiência do outro... tinha a presença de gestores também no debate, eles começavam a falar dos problemas, sobre as questões do ambiente escolar. Isso servia para eu entender, pensar sobre minha própria prática (Participante 2 - P2).

A dinâmica formativa dos diálogos, dos debates proporcionados pelos encontros do grupo *Poéticas Decoloniais*, tônica da metodologia que instiga a reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica e sobre estar no mundo, semelhante ao que P2 comenta, também aparece no depoimento de P3, que destaca a ampliação da percepção sobre as leituras propostas ao ter oportunidade de ouvir os colegas de grupo emitirem suas posições reflexivas sobre a narrativa que constitui as obras lidas.

Esses livros, assim, nos convidam a fazer uma viagem no tempo para a gente conhecer outra realidade e, assim, uma realidade que também não é tão distante da gente. Então, eu me remeti àquela questão do interior, do sertão, aí a gente vive aquela história. (Referência feita ao conteúdo de “Torto Arado” de Itamar Vieira). É muito interessante, você fica vivendo aqueles momentos, porque lhe tira do lugar que você está. E o melhor é poder compartilhar, como eu falei, me senti como os meus alunos sentiam, poder compartilhar com outras pessoas, ouvir outros argumentos, outras coisas que as pessoas pensaram diferente de mim, que aí: “há isso realmente aconteceu...”. Isso realmente é uma experiência maravilhosa.

[...]

Quando eu ouço os colegas falando, quando eu paro para ouvir, a gente percebe que não sabe de tudo, né, a gente não consegue abarcar o todo, a gente precisa ouvir o outro, porque o outro tem uma visão diferente da minha, então é muito bom poder ouvir o outro... Tem coisas que... às vezes o pensamento da gente é limitado, então, eu gosto muito de aprender, quando eu vejo uma pessoa falando sobre algo que eu não tinha percebido ainda, eu acho isso muito enriquecedor para o nosso conhecimento, nosso currículo, nosso trabalho, eu acho muito válido. (Participante 3 - P3).

Os trechos dos depoimentos, aqui referendados, demonstram que o diálogo sobre os temas que atravessam a literatura decolonial se constitui em um tecido metodológico e formativo para uma (des)leitura do mundo moderno pautado pela colonialidade e uma (des)visão dos valores instituídos e instituintes de preconceitos, negações de saberes outros que não o “civilizado”, os quais são silenciados/ausentes dos currículos oficiais e sinalizam para a urgência que uma desconstrução decolonizadora na perspectiva do currículo em ação, o que exige uma reinvenção e atitudes insurgentes da práxis docente no cotidiano da escola. Para uma visualização da decolonialidade com maior amplitude trataremos na próxima seção de apresentar uma panorâmica sobre como se constituiu suas raízes epistemológicas e como esta cruza com a formação docente.

Da Decolonialidade ao Encontro com a Docência

Na tentativa de articular a estrutura organizativa e metodológica do projeto com o arcabouço teórico que giram no círculo orbital da temática em discussão, adiantamos que a utilização do termo composto Poéticas Decoloniais que nomeou e deu identidade ao grupo fora uma tentativa de indicar que o Círculo não se propunha a ser um espaço de crítica literária ou de leitura de obras acadêmicas, mas um ambiente de manifestação de experiências, de formação estética, de pensamentos, de sentimentos e emoções por meio da apreciação de textos que não fazem parte do cânone literário ocidental. Tais textos se conectam com o reconhecimento de grupos sociais esquecidos como indígenas, negros/as, camponeses/as, mulheres, moradores/as das periferias urbanas e outros/as, publicações entendidas aqui como decoloniais.

A partir dessa compreensão inferimos que a decolonialidade é atravessada por teorias e práticas plurais que se apresentam como alternativas válidas, isto é, ética e crítica, de resistências e insurgências frente aos projetos imperialistas que buscam formas de colonizar territórios e de interferir nos países chamados subdesenvolvidos.

As iniciativas decoloniais surgem desde o início do período colonial, tendo como marco inicial o ano de 1492, marco histórico da chegada da frota colonizadora de Cristóvão Colombo, na atual Bahamas, com o objetivo de dominar e explorar. Estes aspectos históricos são considerados por Dussel (1993) como referência para o começo do mito da Modernidade, caracterizado, dentre outras coisas, pela proposição europeia de uma história mundial que a constitui como centro e as demais culturas como periféricas. Para os colonizadores recém-chegados, as pessoas da Abya Yala⁴⁷ eram os “ninguéns” e o ambiente nas colônias era marcado pelo caos (Galeno, 2002).

A ideia eurocentrada de civilização, isto é, hábitos culturais de si mesmo, passa a ser a solução para tornar cada ninguém “alguém inferior”, ou seja, há estágios de civilidade a serem alcançados. Ao mesmo tempo, a modernidade é apresentada como uma solução para o caos nas colônias. De modo geral, um dos objetivos da modernidade na prática era eclipsar as culturas locais, tornar o modo de vida do colonizador como padrão *sine qua non* para a vivência em sociedade. Tal empresa é realizada pela propagação do modo de vida europeu, sobretudo pela religião, língua, História e literatura,

⁴⁷ Expressão do povo Kuna que significa terra madura/terra viva, utilizada como sinônimo de América.

perpetuado por estruturas coloniais como as instituições políticas (Estado-nação), religiosas (Igrejas e congêneres) e educacionais (escolas e universidades). Logo as barbáries do colonialismo foram justificadas pela necessidade de “civilizar” os colonizados e modernizar as colônias.

Para Quijano⁴⁸ (2005) mesmo com o término do colonialismo, após a independência política dos países colonizados a Europa continuou sua dominação por meio da colonialidade, matriz de dominação também iniciada com a colonização, responsável por criar a ideia de raça (identidades) como índios/as, negros/as, mestiços/as, entre outros/as, o que naturalizou os papéis sociais e a divisão do trabalho (padrão econômico) no interior dos territórios colonizados, conservada sobretudo pela burguesia nativa e/ou a classe dominante local. Assim, tanto colonialismo e colonialidade podem ser sinônimos de europeização.

Quijano, juntamente com Immanuel Wallerstein⁴⁹, Enrique Dussel⁵⁰, Walter Mignolo⁵¹ e outros, formaram em 1998 o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), uma rede heterogênea de pesquisa, cuja obra mais importante denomina-se *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*, organizada por Lander (2005). Posteriormente, esse ajuntamento de pesquisadores, chamado de Grupo M/C, passou a ser mencionado pelo tripé Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade, isto é, Grupo M/C/D.

Inicialmente o Grupo M/C utilizava o termo descolonial - ou descolonização ou, ainda, descolonialidade - como uma herança da influência das teorias pós-coloniais. A terminologia decolonial - ou decolonização ou, ainda, decolonialidade -, substituindo o termo descolonial, foi aderida após a sugestão de Catherine Walsh⁵², pesquisadora integrada ao Grupo nos anos 2000, a qual foi influenciada pela Conferência de Bandung⁵³. Por isso, é tão comum perceber a utilização do termo descolonial nos

⁴⁸ Nascido no Peru, tendo publicado diversos capítulos de livros e artigos em revistas.

⁴⁹ Nascido nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “O sistema mundial moderno”, vol. I, II e III.

⁵⁰ Nascido na Argentina, tendo como principais obras destacadas aqui “1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade” de 1992 e “Ética da Libertação” de 1998.

⁵¹ Nascido na Argentina, tendo como principal obra destacada aqui “Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar” de 2000.

⁵² Nascida nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” de 2013.

⁵³ Encontro ocorrido em 1955, onde reuniu 29 países da Ásia e África na cidade de Bandung, localizada na ilha de Java, na Indonésia, para pensar formas de resistência ao imperialismo bipolar que marcava o período da Guerra Fria.

primeiros escritos e decolonial nos textos mais recentes. Ainda, há autores, como Boaventura Santos, que preferem continuar utilizando o termo descolonial. Outros, como Cusicanqui, utilizam a expressão anticolonial.

Não se sabe se o Grupo M/C/D permanece, aparentemente não, mesmo assim é necessário destacar que o pensamento decolonial está para além da produção deste, ou seja, muitos/as autores/as da decolonialidade, como teóricos/as e ativistas, estão refletindo de forma heterogênea sobre o tema e agindo de forma decolonial, mesmo que não utilizem esses termos e seus congêneres. Além disso, dentro do próprio Grupo M/C/D há divergências entre seus integrantes, como o caso do diálogo com os pensadores modernos e pós-modernos eurocentrados, onde alguns decoloniais são mais abertos e outros são mais fechados para esse diálogo, mostrando que o pensamento decolonial não é único. De todo modo, é preciso enfatizar que a decolonialidade não pode ser reduzida às produções do Grupo M/C/D.

A crítica decolonial é importante para pensarmos a formação de professores porque ainda hoje há frentes que buscam programar as instituições educativas para fortalecerem o paradigma da colonialidade no interior da sociedade. Logo, se a propagação do modo de vida colonizador do europeu também é realizada pelo *cânon* literário eurocêntrico, fundamentados no paradigma da razão ocidental, passa a ser indispensável uma luta de desconstrução de séculos de dominação do conhecimento. Por exemplo, no currículo de um curso de Licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública cearense podem ser encontradas as seguintes disciplinas: Literatura Portuguesa I, II, III e IV; Literatura Brasileira I, II, III e IV; Literatura Africana de Língua Portuguesa [disciplina única]; e Latim I e II.

Aparentemente, mesmo sendo um curso voltado para a Língua Portuguesa, há ausência da literatura latino-americana de língua espanhola. E isso faz falta porque talvez a herança colonial seja trabalhada com mais persistência pelos autores latino-americanos de língua espanhola e por causa que o português brasileiro não pode ser estudado de forma isolada, inclusive das línguas indígenas como o tupi-guarani. Isso não acontece porque houve uma imposição de elementos culturais pelos colonizadores ibéricos, resultando uma monocultura predadora da coexistência pluricultural. De fato, no desencontro colonial houve vencedores e vencidos.

Neste cenário, a educação é vista como uma mola propulsora para fins ideológicos. Por este motivo, ao invés de neutra, a educação é política. Seguindo esse viés podemos

citar Freire (2014, p. 108), quando sugere que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Em outras palavras, a educação não pode ser apática diante da injustiça e da opressão, visto que assim contribuiria para o fortalecimento da ideologia dominante.

Cabe aqui explicar que recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. Deste modo, como afirma Freire (1997, p. 54), a tarefa do professor “não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”.

Ante o exposto, passa a ser necessário uma educação para o inconformismo, ao mesmo tempo mergulhada na tradição de luta contra a lógica colonial ainda vigente. A finalidade deve ser a proposição de projetos alternativos de humanidade, de sociedade, de mundo e, conseqüentemente, de educação. E há uma forte tradição crítica decolonial, como o pensamento freireano, a qual foi e é capaz de influenciar movimentos contra hegemônicos em várias instâncias da sociedade brasileira. Cabe a cada professor, na esteira da educação como um ato político, além de reconhecer as diversas situações de opressão, contribuir para que os/as estudantes tenham uma formação potencializada pela práxis libertadora. Práxis esta, marcada pela disposição para lutar a favor dos injustiçados/as e explorados/as. Dando sequência ao mosaico reflexivo que a experiência com a literatura decolonial nos permitiu passaremos para o ponto da reflexão que sobressaem as escrituras articuladas com a (des)leitura do cotidiano e das práticas pedagógicas e a (des)visão do sistema mundo do capital instituído pela modernidade-colonialidade.

Para (Des)Ler o Cotidiano e (Des)Ver a Modernidade-Colonialidade

Em nossas andanças pelas veredas e encruzilhadas da docência nos encontramos por vezes em meio a um entrelaçado de experiências formativas que nos conduzem a metamorfoses surpreendentes e significativas. Estas experiências nos motivam a (des)ler nossas práticas educativas, a (des)aprender conceitos, a (des)construir valores, como

paráfrases da “traquinagem da imaginação” do poeta Manoel de Barros que nos ensina a “desver o mundo” em seu poema “Menino do Mato”.

A (des)visão sugerida pelo poeta, acompanhou a nossa (des)leitura da colonialidade-modernidade e de formas curriculares hegemônicas que orientam a docência e suas práticas pedagógicas e silenciam grupos oprimidos, principalmente, pretos/as, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+, moradores/as das periferias urbanas, camponeses/as entre outros.

O ponto de partida desse movimento se situa na dinâmica das leituras individuais e nos encontros coletivos desenhados na arquitetura metodológica do grupo de leitura *Poéticas Decoloniais*. Esse processo na ação permitiu aos/às participantes do grupo o conhecimento da tradição de resistências dos povos originários e pretos, sua sabedoria popular, a potência da ancestralidade e da relação com a terra como “ecologia dos saberes”, que para Ailton Krenak (2019, p. 14) “deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” e podermos existir numa terra cheia de sentido - plataforma para partilhar coletivamente diversas cosmovisões. Ideias que o autor nos sugere para “adiar o fim do mundo”.

Ao considerar como legítima a premissa de que para problematizar a decolonialidade tornam-se candentes reflexões sobre o conhecimento construído e em formação, a reflexividade possibilitada pelas vivências com o *corpus* de leituras experimentadas no grupo *Poéticas Decoloniais*, nos permitiu ampliar horizontes e conhecer mais de perto epistemologias que se insurgem para questionar a modernidade-colonialidade como sistema hegemônico de dominação.

Ao se contrapor a tal hegemonia as leituras decoloniais nos aproximaram do pensamento afrodiaspórico e dos saberes dos povos indígenas, historicamente silenciados nas escolas e nas universidades. O contato com a literatura decolonial foi um chamado para a desconstrução e o refazimento de posturas políticas, éticas, estéticas e pedagógicas em nossos fazeres cotidianos, que por vezes negam as opressões e desconhecem as lutas dos povos subalternizados para sua afirmação humana, bem como étnico-cultural que permite esses “condenados da terra” desenvolverem práticas de libertação e assumirem a condição de argonautas da nau da sua própria história.

Essas leituras fazem parte de uma insurgência transformadora da perspectiva hegemônica da cultura imposta pela colonização brancocêntrica europeizada como deixa evidente a fala de P2:

Eu acho que as leituras decoloniais servem para romper com esse pensamento hegemônico, essas ideias colonialistas, essas ideias racistas. Então, isso me ajudou muito, as leituras me ajudaram... mas alguns livros eu já tinha lido... Alguns livros semelhantes que tratavam desse assunto. (Participante 2 - P2).

Seguindo a linha do corpo-político conhecimento, a abertura das atividades de *Poéticas Decoloniais*, foi movimentada pela energia que envolve a performance de *Corpo Catimbó* que numa emanção de corporeidade encantada de ancestralidade, acompanhada pela sabedoria dos orixás, nos ensinou a tolerância e o bailar da redefinição de práticas e valores sejam éticos e/ou estéticos, de mãos dadas com a diversidade cultural e os saberes afrodiaspóricos de uma vivência carregada de encantamentos e que se comunica com o sagrado e o profano em um mesmo espiral de sonoridade, fumaça e luz. Nos evoca para passagens e insurgências sobre a capa sombria da modernidade-colonialidade-eurocentrizada-cristianizada que nos cobriu por muito tempo e, ainda, tenta nos cobrir no tempo presente.

Somado a essa narrativa corpórea e as cosmovisões ancestrais em que foi possível vivenciarmos a desconstrução do “universalismo abstrato” e a construção de um “universalismo concreto”, sobressaem os ensinamentos e aprendizagens com as leituras de *Torto Arado* e a escrita realista de Itamar Vieira Júnior (2019), a qual nos fez viajar pela geografia do mundo rural, nos mistérios que envolvem seus personagens entre dores, crenças e lutas pela sobrevivência, bem como insurgências feministas, a defesa da ancestralidade e outras manifestações de resistência contra as opressões; de *Olhos d'água*, obra de Conceição Evaristo (2021) que nos coloca diante de um caleidoscópio temático de escrevivências, colorido pelos espelhos da oralidade, da memória, da morte, da esperança, do gozo, da tragédia social, do tráfico de drogas, da prostituição, da homoafetividade, do suicídio, da violência urbana, das desigualdades sociais, etc.

Situado nessa mesma linha de conhecimento e aprendizagens que nos encaminham para sentir o aroma da democracia plurirracial, o contato com *Hibisco Roxo*, obra da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2011), abriu espaço para percebermos, por meio de uma viagem pelos caminhos da colonialidade brancocêntrica e cristianizada na África, a empresa devastadora dessa máquina trituradora de formas culturais vivas e

milenares, de tradições e experiências coletivas de povos nativos, mas também, compreendermos a força, a coragem dos corpos insurgentes que resistiram e resistem a tal empresa predatória que promove o epistemicídio e o genocídio.

Tais momentos entrelaçados com a visão de Eduardo Galeano (2010) sobre o contexto de invasão genocida sofrida pelos povos do território latino-americano, ampliou e reforçou os questionamentos sobre os silenciamentos feitos pelas escolas, o currículo e os cursos de formação de professores e professoras, ao se pensar na negação da história, da cultura, dos saberes constituídos pelos povos e grupos que foram subalternizados por processos de exploração da força de trabalho, dominação política, econômica, cultural e opressão estética, a partir da expropriação feita pelo sistema-mundo capitalista de produção e hegemonização da cultura imposta pela colonialidade-modernidade, patrocinadas pelas invasões imperialistas.

No contexto nacional, nos encontramos com o *Triste fim de Policarpo Quaresma* e a mentalidade crítica e bem-humorada de Lima Barreto (2019) sobre o projeto colonial brasileiro e sua associação à autocracia estatal, ao militarismo parasita, ao latifúndio, ao racismo estrutural e as desigualdades de classes. Um projeto genocida e escravocrata que exterminou diversas nações indígenas, utilizando-se da força para enterrar suas culturas, bem como, levou à morte milhares de pretos e pretas forçados/as a sair de seus territórios de origem para terem seus corpos triturados pelo escravismo. Para além desses fatores, a herança de exclusão social, opressões e resistências que esse processo nos legou, a qual foi traduzida com maestria em uma poética da imagem em movimento, na obra cinematográfica *Rio 40 Graus* (Santos, 1955).

Esse mosaico de leituras tão fecundas para a formação docente e o exercício da prática em sala de aula e outros ambientes pedagógicos, permitiu a modificação de percursos formativos, a reinvenção de metodologias e alterações nos próprios espaços de atuação profissional. Tais mudanças vão de encontro ao que observa Sacristán (2000) sobre o currículo em ação ou na ação, ao mencionar que

mudando as tarefas modificamos os microambientes de aprendizagem e as experiências possíveis dentro deles. Esse é o sentido de analisar a estrutura da prática que um currículo tem de acordo com as condições nas quais se desenvolve, fundamentando a posição de que um currículo na realidade não pode ser entendido à margem das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre, pois é necessário analisá-lo moldado em atividades práticas. (Sacristán, 2000, p. 218).

Uma primeira metamorfose dentro desse processo foi a virada metodológica que o contato com a obra *Olhos d'água* (Evaristo, 2021) desencadeou no componente curricular – Educação de Jovens Adultos (EJA) – do curso de Licenciatura de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), local de atuação de um dos participantes do grupo de leitura. O conhecimento da obra possibilitou a sugestiva atividade de uma escrevivência, na qual a turma de EJA conseguiu articular sua trajetória sociocultural com o ato de ler o mundo, em um diálogo insurgente mediado pelas ideias de Conceição Evaristo e Paulo Freire.

O resultado da atividade foi a produção de textos encharcados de experiências de vida e que colocaram em movimento vozes, até então, silenciadas nos recônditos da memória. Somado a isso a realização de vídeos curtos na forma de depoimentos dos estudantes sobre a experiência com a leitura dos contos que compõem a referida obra de Conceição Evaristo.

Em três dos cinco vídeos realizados, as/os estudantes optaram por comentar o conto denominado *Maria*, por tratar de uma realidade muito próxima da vivida pelas próprias estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI, as quais têm uma vida marcada pelo trabalho doméstico, a condição de mãe pobre e negra, que precisa ser compartilhada com o trabalho fora do lar e o estudo no turno noturno. Uma vida de sacrifício, de exclusão e exploração que é quase invisibilizada pelas desigualdades de classes, pelo machismo e pelo racismo estrutural, heranças sombrias do modelo de colonialidade-modernidade que permeia a vida das mulheres pobres, principalmente as de cor preta neste país.

O legado do grupo de leituras *Poéticas Decoloniais* nos possibilitou reinventar algumas de nossas práticas e fazermos uma imersão em outros saberes que foram se fortalecendo nas partilhas, nos diálogos que compunham os debates dos encontros presenciais e remotos, mediados pela leitura atenta das obras. A iniciativa considerada um avanço no campo do currículo na ação e na formação continuada de professores/as da rede municipal de Itapipoca-Ce, ainda é pequena diante da magnitude dos desafios que a perspectiva decolonial nos coloca como educadores/as. É uma semente que ainda precisa crescer e se fortalecer como árvore frondosa, a qual deve multiplicar seus frutos nos espaços das relações sociais de formação e escolarização.

Considerações Decoloniais

A pretensão deste texto foi refletir sobre uma experiência vivida pelos autores com o Círculo de Leitura Poéticas Decoloniais, no período de novembro de 2021 a junho de 2022. O objetivo do Grupo foi provocar os participantes, composto sobretudo por professores e professoras da rede municipal de educação de Itapipoca, no Estado do Ceará, por meio de uma literatura engajada em questões que emergiram da ferida colonial nos países latino-americanos, fortemente ausente e negada nos cursos de formação de professores, o que exige respostas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização responsável por criar e fortalecer as constantes contradições existentes no continente.

Como mencionado, nosso objetivo com a presente análise partiu da compreensão dos aspectos contributivos para (des)ver e (des)ler o cotidiano de nossas práticas pedagógicas e o mundo da colonialidade-modernidade, suscitados pelas leituras propostas e as partilhas destas nos encontros mensais, sejam os presenciais ou remotos. Para tanto, recorreremos à abordagem metodológica da observação participante articulada com a montagem de uma escrevivência, que reúne elementos para uma “escrita de nós”.

Assim, vemos como necessário desafiar as formas mais convencionais de pesquisa, de formação e de ensino, especialmente porque decolonizar essas três dimensões ainda é uma tarefa por fazer. A vivência no grupo evidenciou a certeza de que essa literatura decolonial - poética, ética, estética e política - possui uma potência capaz de influenciar docentes em seus trabalhos como artesões de conhecimentos e de práticas pedagógicas outras. Consequentemente, a formação de estudantes copartícipes de outros modos de ser e estar em sociedade, visto que, além de saber o que é certo e justo é preciso agir na realidade de forma dialética com o objetivo de superar as diversas formas de opressão causadas pelo colonialismo e pela colonialidade, tais como o racismo, o patriarcado, o fundamentalismo religioso, o imperialismo, a dominação econômica etc.

Nosso desejo é que formas plurais de pensar e conceber o mundo floresçam, especialmente por parte das vítimas da lógica excludente do eurocentrismo, responsável pela negação e dominação do outro. E esse movimento começa pela valorização de uma literatura de confronto e uma prática libertadora localizada para além do pensamento centrado no eixo euro-estadunidense. Neste sentido, parece inequívoco as contribuições do Círculo de Leitura Poéticas Decoloniais para potencializar práticas e experiências estéticas e formativas em que possamos (des)ver as estruturas hegemônicas de dominação e (des)ler o mundo do capitalismo e suas imposições predatórias e

ameaçadoras da própria existência mediadas pela incontrollabilidade de sua ordem sociometabólica na busca por lucros.

Referências

- Adichie, C. N. (2011). *Hibisco roxo*, (J. Romeu, Trad.). Companhia das Letras.
- Barreto, L. (2017). *Triste fim de Policarpo Quaresma*, (2 ed.). Edições Câmara.
- Borges, L. P. C., Ferreira, Y. S., & Fontoura, H. A. (2012). A circularidade de saberes na formação docente: Para quem e por que pesquisamos? *Revista Teias*, 14, 211-221.
- Viana Júnior, F. & Pai Mesquita de Ogum. (2019, outubro 12). *Corpo Catimbó*, (B. Abras, & C. Costa, Direção dramaturgical. L. Matos, Prod.). [Youtube](#)
- Dussel, E. (1993). *1492, o encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Vozes.
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. Em C. L. Duarte, & I. R. Nunes (Orgs.). *Escrevivência - a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, (1 ed., pp. 26-47.) Mina Comunicação e Arte.
- Evaristo, C. (2021). *Olhos d'água*, (1 ed., 15ª reimp.). Pallas; Biblioteca Nacional.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, (46 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. L&PM.
- Galeano, E. (2002). *O livro dos abraços*, (9 ed., E. Nepomuceno, Trad.). L&PM.
- Jacomel, M. C. W. (2008). *Relações de poder e a literatura brasileira*. *Revista Grifos*, 25, 109-121.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lander, E. (org.). (2005). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, (pp. 117-142. CLACSO.
- Reis, R. (1992). Cânon. Em J. L. Jobim (Org.). *Palavras de crítica: Tendências e conceitos no estudo da literatura*, (pp. 65-92). Imago.
- Santos, N. P. (Direção). (1955). *Rio 40 graus*. Columbia Pictures do Brasil. [Youtube](#)
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*, (3 ed., E. F. Rosa, Trad.). ArtMed.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: Observação*. Liber Livro.
- Vieira Junior, I. (2019). *Torto arado*. Todavia.

Práticas Decoloniais: Saberes Tradicionais e Modos de Vida dos Povos Guarani e Kaiowá

Decolonial Practices: the Traditional Knowledge and Ways of Life of the Guarani and Kaiowá Peoples

Nair Cristina Carlos de Medeiros

Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Docente, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil

 naircristina.medeiros@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7568-1195>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-12>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este artigo problematiza os modos como os saberes tradicionais indígenas são discursividades pelos indígenas Guarani e Kaiowá no Facebook e busca investigar os processos discursivos que deslegitimam, subalternizar e marginalizaram esses conhecimentos e interpretar os modos como os indígenas compreendem esses processos históricos de dominação, e exclusão. Assumo como referência teórica a Análise do Discurso francesa a partir dos recortes conceituais de memória, interdiscurso e formações discursivas propostos por Pêcheux (1988) e da formulação do conceito de formações discursivas realizada por Foucault (2008), além das noções de colonialidade do poder, do saber e do ser, propostas por autores do pensamento decolonial, como Quijano (1992) e Walsh (2007), dentre outros.

Palavras-chave: povos guarani e kaiowá, práticas decoloniais, análise do discurso

Abstract

This article problematizes the ways in which traditional indigenous knowledge is discussed by the Guarani and Kaiowá indigenous people on Facebook and seeks to investigate the discursive processes that delegitimized, subalternized and marginalized this knowledge and to interpret the ways in which indigenous people understand these historical processes of domination and exclusion. The theoretical reference is the French Discourse Analysis from the conceptual profile of memory, interdiscourse and discursive formations proposed by Pêcheux (1988) and the formulation of the concept of discursive formations carried out by Foucault (2008), in addition to the notions of coloniality of the power, knowledge and being proposed by authors of decolonial thought, such as Quijano (1992) and Walsh (2007), among others.

Keywords: guarani and kaiowá people, decolonial practices, discourse analysis

Introdução

Os povos indígenas constituem hoje 0,47% da população brasileira: são 817.963 habitantes pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 línguas. 502.783 deles vivem na zona rural e 315.180, em zonas urbanas (IBGE, 2010)⁵⁴. Conformam grupos com baixa densidade populacional e apenas 3 povos são formados por mais de 20.000 pessoas, como os Guarani, Kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul. O que caracteriza a situação desses povos no estado do Mato Grosso do Sul é o seu confinamento em áreas de terra insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural, resultado das ações das frentes de colonização que se apossaram de suas terras tradicionalmente ocupadas (Siqueira & Brand A., 2004).

Os povos Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva, geralmente chamados Guarani, são povos distintos que se identificam a si mesmos como Guarani e Kaiowá. De acordo com Ferreira (2007), a chegada dos colonos a partir da década de 1830, a Guerra do Paraguai, a abertura das fazendas na década de 1940 e a exploração da erva mate produziram transformações drásticas nas práticas culturais destas famílias. Expulsos de suas terras, foram removidos para oito pequenas reservas (Amambai, Limão Verde, Dourados, Caarapó, Takuapery, Pirajuy, Sassoró e Porto Lindo) até meados do século XX. Atualmente são cerca de 70 mil pessoas que habitam o cone sul do Mato Grosso do Sul (IBGE, 2010). No município de Dourados, região de fronteira do Brasil com o Paraguai, vivem cerca de treze mil pessoas das etnias Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena que compartilham o mesmo espaço geográfico, dividido entre duas aldeias: a Jaguapiru e a Bororó em uma área de 3600 hectares entre os municípios de Dourados e Itaporã.

Os espaços exíguos inviabilizaram a itinerância e levaram ao esgotamento dos recursos naturais, impondo profundas mudanças em sua economia e organização social e religiosa. Cavalcante (2015, p. 60) destaca que essa política de demarcação de pequenas áreas, como tem sido realizada pelo Estado brasileiro, não considera o modelo de organização tradicional, nem os usos e costumes desses povos, obrigando as famílias extensas que compõem um *tekoha* a uma convivência de muita proximidade física, o que acaba por potencializar conflitos. De acordo com Pacheco (2003), corroborando as afirmações de Cavalcante, os Guarani e Kaiowá desejam “obter terra”, mas não como

⁵⁴ Dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no país, em 2010.

propriedade privada com fins lucrativos, como a sociedade não indígena a concebe. A terra é compreendida como totalidade sagrada oferecida pelo Deus-Criador, “o lugar e o meio em que se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani” (Meliá, 1979, p.336), não podendo, portanto, ser vendida, comprada ou privatizada.

Pacheco (2003, p.5) afirma ainda que “para um Guarani, não é a terra que lhe pertence, mas ele que pertence à terra. O valor da terra é mensurado por referenciais sagrados, cosmológicos e espirituais”. É por isso e nesse contexto que os Guarani e Kaiowá iniciaram intensa mobilização de recuperação dos espaços dos quais haviam sido expulsos e a “retomada” de aldeias destruídas no decorrer do processo de ocupação do seu território tradicional por não indígenas. Como sabemos, nas relações e práticas que se estabelecem no dispositivo saber-poder, o poder não emana apenas de um centro, ou de um lado, mas atua em um jogo de forças difuso. No caso desses povos, as tensões nas relações de poder tem se mostrado bastante produtiva, como uma grande demonstração de resistência, de força, vitalidade e de produção de des-re-territorializações por meio das inúmeras ações, mobilizações e projetos que ultrapassam a luta pela terra: a luta pela autonomia, as retomadas, a construção da escola diferenciada, a produção literária, artística e intelectual, a ocupação dos diferentes espaços de enunciabilidade e a busca pela preservação de seus conhecimentos tradicionais e sistemas de produção de pensamentos.

Lescano (2018), indígena da etnia Kaiowá, em sua pesquisa de conclusão de curso registra e relata que, embora haja um significativo aumento de igrejas neopentecostais nas aldeias e disputas de poder entre as famílias, há uma grande quantidade de práticas tradicionais e educativas realizadas pelos sábios (alguns são, inclusive, professores) na aldeia, mesmo considerando que essas práticas sejam influenciadas por outras cosmovisões. Gomes (2016, p. 176) é outra autora que também apresenta um importante relato sobre os saberes tradicionais da etnia Terena. Segundo ela, a produção das cerâmicas segue procedimentos e rituais próprios que vão desde a coleta do barro, passando pelas diferentes etapas da produção propriamente dita das peças, “revelando um “temperamento difícil” e um “corpo frágil”, como dizem suas produtoras”, evidenciando “a corporalidade da cerâmica na medida em que essa recebe tratamentos e cuidados semelhantes aos dispensados aos corpos humanos, como os que envolvem o complexo da reclusão” da mulher no período de suas regras.

Embora o processo de produção da cerâmica Terena tenha passado por transformações e recriações no contexto de interação, principalmente para atender às demandas do mercado a partir do momento em que passou a ser comercializada, Gomes (2016) destaca que a argila é compreendida como um agente com subjetividade, como os demais elementos que compõem o cosmos terena – animais, plantas, fenômenos meteorológicos e espíritos – visão que se aproxima da apresentada por Rezende (2013, p. 201) que afirma que tudo o que circunda a vida humana são “outras vidas dialogantes com seres humanos” e de que os povos indígenas possuem uma ligação profunda e holística com a natureza e o cosmos.

Os trabalhos de Lescano e Gomes são dois pequenos exemplos dos inúmeros trabalhos desenvolvidos por indígenas do Mato Grosso do Sul que apontam para a vitalidade de seus conhecimentos tradicionais que passam por profundas transformações resultantes dos contatos com a sociedade envolvente, por transformações das visões de mundo inerentes ao humano e articulam o passado e o presente em movimentos caleidoscópicos de contínua reconfiguração da realidade. Neste contexto de imposição do pensamento europeu, de instituição da diferença estigmatizante, da subalternização e exclusão de saberes que não atendem à racionalidade científica e de negação da diferença, procuro problematizar os modos como os saberes tradicionais indígenas são discursivizados pelos Guarani e Kaiowá no Facebook, buscando investigar os processos discursivos que deslegitimaram, subalternizaram e marginalizaram esses conhecimentos e interpretar os modos como esses povos compreendem esses processos históricos de dominação e exclusão.

Em busca de alcançar esses objetivos, analiso postagens publicadas por indígenas Guarani e Kaiowá em seus perfis pessoais do Facebook. Assumo como referência teórica a Análise do Discurso de linha francesa a partir dos recortes conceituais de memória, interdiscurso e formações discursivas propostos por Pêcheux (1988) e da formulação do conceito de formações discursivas realizada por Foucault (2008), O pensamento decolonial e seus desdobramentos, tal como proposto por Quijano (1992), Mignolo (2003, 2006), Porto-Gonçalves (2008) e Walsh (2007, 2009), foi fundamental para a problematização das discursividade coloniais e os (inter)discursos sobre/do indígena. O artigo apresenta inicialmente os conceitos que serão necessários para a análise que empreendo: sujeito, memória, interdiscurso e formações discursivas, além das noções de colonialidade do poder, do saber e do ser. Em seguida, passo à análise de

dois recortes discursivos publicados por indígenas Guarani e Kaiowá em seus perfis públicos da rede social Facebook.

Sujeito, Interdiscurso e Formação Discursiva

Na perspectiva discursiva que adoto neste trabalho, a linguagem é prática social determinada pelas suas condições sócio históricas de produção. Para a Análise do Discurso, a linguagem é efeito de sentidos entre sujeitos historicamente situados, articula conflitos e relações de poder, constitui subjetividades e identidades. A cada situação de fala, há elementos exteriores à linguagem que determinam quem pode dizer e o que pode ser dito. Assim, considerando-se que não é tudo que é permitido dizer e nem é qualquer um que pode dizer, é possível afirmar que os discursos estão em embate contínuo, em constante disputa para que determinados sentidos se imponham e assumam a hegemonia em um dado tempo. É a partir dessa compreensão que se pode afirmar que a linguagem é uma prática social de sujeitos que carregam consigo marcas do social, do ideológico, do histórico.

Nessa concepção, o sujeito é dividido na/pela linguagem, perpassado pelo inconsciente, atravessado pela história e constituído no discurso. É importante destacar que esse sujeito não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso que se inscreve em uma determinada formação discursiva, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito. Diferentemente da noção do sujeito cartesiano, que existe porque pensa, o sujeito é onde não pensa, ou seja, ele só pode existir no/pelo inconsciente. Algo da verdade desse sujeito se irrompe ou se manifesta de diversas formas nos tropeços da linguagem (ato falho, chiste, lapso) (Pêcheux (1988).

Dividido entre o eu e o inconsciente, o dizer não se inaugura no sujeito. Em outras palavras, o sujeito não representa o ponto de partida do que diz e nem pode controlar os sentidos de seu dizer. Embora esse sujeito recalque seu assujeitamento e se julgue uno, indivisível, ele é atravessado por centelhas inconscientes que se manifestam no seu dizer, sob a forma dos atos falhos, dos furos, das irrupções, dos chistes. Os acidentes são os vestígios da heterogeneidade do sujeito, pois “só há causa naquilo que falha”, nos diz Pêcheux. (1988, p.300).

Ao (se) dizer, o sujeito traz fios discursivos, já-ditos, provenientes de várias regiões do discurso: do inconsciente, da memória discursiva - o interdiscurso - do contexto sócio

histórico em que se situa, fios que se entretecem para construir seu dizer. Há, assim, a presença de um ou de outros no discurso: há uma multiplicidade de vozes, há a heterogeneidade do discurso que se manifesta na materialidade linguística. Assim, o sujeito fala e é falado ao mesmo tempo, pois, através do dito, outros dizeres são ditos. Dessa forma, os sujeitos não são a origem do discurso e, sim, efeitos discursivos.

Em oposição à compreensão de que o sujeito pensa, conhece e sabe o que diz, nessa perspectiva, o discurso é que irá determinar as posições ocupadas pelos sujeitos ou, ainda, o sujeito, nesta representação, não é produtor de saberes, é sim um produto dos saberes, “não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (Veiga-Neto, 2003, p.44). Assim, o sujeito assume diferentes posições construídas socialmente e que se modificam, transformam e se estabilizam nas mudanças históricas. Dessa trama, entrecruzamento, rede discursiva que se constrói, emergem linhas, fios, nós de resistência capazes de esgarçar e transformar seu tecido. O discurso, nesta tessitura, é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder.

Sob esta ótica, é possível desnaturalizar, desespecializar enunciados que são repetidos, não como invenções, mas como se tivessem sido descobertos. É possível estranhar as obviedades inquestionáveis, fazer irromper as diferenças que escapam das classificações e das garantias seguras oferecidas pelo significado. Partindo da compreensão de que “o significado nunca poderá ser fixado” (Hall, 2016, p. 210) e de que, mesmo diante dos esforços que fazemos para fixá-los, há sempre uma fresta pelo qual ele irá escorrer e (re)produzir novos significados, Hall analisa os efeitos essencialistas e reducionistas das representações e estereótipos raciais e propõe desnaturalizar as representações (especificamente sobre o negro), questionar os binarismos e as relações saber/poder nos mais diversos textos culturais, como fotografias, filmes, etc.

Este é um dos propósitos centrais dos diversos autores do pensamento decolonial: interpretar, deslocar e subverter a perspectiva colonizadora e geradora de estereótipos dos discursos coloniais. Ao submeter o processo de produção de poder e saber sobre/das colônias à análise crítica, estes estudos apontam para uma continuidade da situação colonial nos planos simbólicos e imateriais e nos olhares sobre o outro, como veremos a seguir. É partindo dessas compreensões que analiso, via materialidade linguística, o discurso do sujeito indígena Guarani e Kaiowá, quais posições emergem em seus textos

publicados no Facebook, com quais formações discursivas eles se identificam, quais discursos são (des)construídos, quais são ressignificados, quais são assumidos e compõem as discursividade sobre seus saberes tradicionais e suas cosmovisões.

Matriz da Colonialidade: Poder, Saber e Ser

A colonialidade corresponde a uma mudança de paradigma ou a um “paradigma outro”, tal como aponta Mignolo (2003): um pensamento crítico que articula todos os lugares nos quais a expansão imperial/colonial lhe negou a possibilidade de razão, de pensamento e de pensar o futuro. Os autores vinculados ao pensamento decolonial – Quijano, Mignolo, Porto-Gonçalves, Walsh, dentre outros – compreendem a colonialidade como uma discursividade que se instaurou a partir da criação e do domínio das colônias por parte dos europeus. Esses autores assumem a modernidade e a colonialidade como um único processo, pois consideram que a modernidade só pôde se configurar como tal em decorrência da existência das colônias. Daí advém a afirmação de que a colonialidade é constitutiva da modernidade. “Giro decolonial” é um termo, cunhado por Nelson Maldonado-Torres (2007), atribuído a esse movimento que busca produzir resistência política, epistemológica e prática, à lógica da chamada modernidade/colonialidade.

Para Quijano, o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, uma vez que a principal característica desse processo foi a dominação cultural, que determinou os modos de produzir e expressar a realidade via conhecimento. Com o fim da dominação política do sistema colonial, a colonialidade do poder mostrou-se extremamente bem-sucedida, pois a elite da colônia, seduzida pelo poder a que o colonialismo concede, vê no modelo europeu uma forma de superação do próprio colonialismo, para “alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus; para conquistar a natureza” (Quijano, 1992, p. 13).

A colonialidade do poder é um padrão de poder que produziu discriminações sociais que “posteriormente foram codificadas em ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ ou ‘nacionais, segundo o momento, os agentes e as populações implicadas’” (Quijano, 1992, p. 12). É nesta relação de poder que os povos indígenas, primeiros a serem conquistados e dominados, foram constituídos discursivamente e naturalizados como inferiores, condição que permaneceu, mesmo quando o colonialismo foi “superado” e os países da América se tornaram “independentes”. Quijano (1992) propõe, assim, a descolonização

epistemológica como alternativa para liberar a produção do conhecimento que se apoie na diversidade e na heterogeneidade histórica de todas as sociedades e dar alternativas a todas os povos de optar entre as diversas orientações culturais com liberdade para produzir, criticar e estabelecer trocas culturais.

A colonialidade do saber, por sua vez, ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder: refere-se ao efeito de subalternização, exclusão e inviabilização dos saberes que não se filiam às formas de produção de conhecimento dessa racionalidade cientificista ocidental. De acordo com Walsh (2007, p.104), a colonialidade, além de situar a Europa no centro e compreendê-la como perspectiva única de se produzir conhecimento, “descartou por completo a produção intelectual indígena e afro como “conhecimento” e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual” e relegou esses “outros” mundos à condição de meros consumidores da erudição e dos conhecimentos produzidos na Europa.

O projeto de modernidade, ora em curso, apoia-se, portanto, em um dispositivo saber-poder: o modelo de racionalidade ocidental, cuja origem é associada a Descartes. Trata-se de um modelo – construído a partir da revolução científica desenvolvida nas ciências naturais e, posteriormente, estendido para as ciências sociais – que se impõe sobre as outras formas de racionalidade, negando ao não europeu, à “não Europa”, enfim, às diversas formas outras de produzir saberes, a capacidade de conhecer e de pensar. (Quijano, 1992).

No interior deste projeto de modernidade e dos saberes que o sustentam, a vida é submetida ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento científico (Castro-Gómez, 2005), transformando a natureza e os demais seres “inferiores” em objetos a serem explorados e controlados por esse saber que se tornou o modelo central e produtor do conhecimento, assumindo o lugar da verdade absoluta e universal em nossa sociedade. Sob essa concepção e sob esse regime de verdade, “é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis” (Santos, 2010, p. 25). Ergue-se, então, a partir de um conjunto de categorias dualistas, tais como natureza e humano, sujeito e objeto, corpo e mente, razão e emoção, indivíduo e sociedade, um modelo civilizatório estruturado nesse modelo de racionalidade, na exploração e no controle da natureza.

Outro conceito importante para essa reflexão é a noção de colonialidade do ser que se refere aos efeitos da colonialidade na experiência vivida pelos colonizadores e colonizados, uma certa interiorização da modernidade. Para Maldonado-Torres (2007, p.130), “o surgimento do conceito "colonialidade do ser" responde, pois, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida e não apenas na mente dos sujeitos subalternos”. Seria, portanto, uma elaboração das implicações da colonialidade do poder, isto é, os modos como a colonialidade do poder atravessam as subjetividades daqueles que são inferiorizados e dos que são representados como superiores.

A colonialidade do saber e do ser são, assim, processos de construção e consolidação de um pensamento hegemônico que produz identidades. São sujeitos autorizados, pela ordem do discurso, a enunciar verdades aceitas e naturalizadas que valorizam a europeização e a ocidentalização da sociedade, negam a presença e buscam silenciar as vozes indígenas e negras. No tópico a seguir, busco apresentar o modo como as subjetividades indígenas são produzidas nesse lugar de atravessamento entre as vozes hegemônicas do pensamento ocidental colonizador e as vozes subalternizadas de suas experiências e cosmovisões.

Práticas Decoloniais: os Saberes entre os Guarani e Kaiowá

Trago para a análise dois recortes discursivos que nos permitem problematizar os dizeres de indígenas Guarani e Kaiowá acerca dos saberes tradicionais em relação com os saberes ocidentais hegemônicos. Adoto uma compreensão de conhecimentos tradicionais como um conhecimento a respeito do mundo natural, transmitido oralmente, de geração a geração, articulados às práticas e inovações com protocolos, processos e modos de fazer próprios (Cunha, 2007).

De acordo com Rezende (2013, p.201), indígena do povo Ȝtãpinopona-Tuyuka, os saberes indígenas estão intimamente relacionados à vida: “vida humana (outra etnias), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente pedras, etc.”. Para esses povos, tudo o que circunda a vida humana são “outras vidas dialogantes com seres humanos”. Rezende (2013) destaca que os saberes de cada povo indígena servem inicialmente aos membros daquele povo e não possuem pretensões de serem válidos para o mundo todo, mesmo

que se considere que a universalidade não seja exclusiva ao pensamento racional ocidental ou de que “há Um e somente Um pensamento universal” (Porto-Gonçalves, 2008).

Machado (2015), indígena da etnia Guarani Nhandeva, destaca que as narrativas de seus povos são constantemente ressignificadas e reinterpretadas, Essa visão de ressignificação das narrativas é importante, pois há uma afirmação com grande aceitação em nossa sociedade que compreende o conhecimento tradicional como um conjunto acabado, um acervo fechado que se deve preservar, sem transformações e sem acréscimos (Cunha, 2007). Tal afirmação sustenta o discurso de “pureza da identidade” em que os indígenas que não mantêm seus saberes intocados e que se transformaram ao longo desses últimos 520 anos, como os Guarani e Kaiowá são representados como “índios que não são mais índios” ou “índios urbanos”, discursividades que sustentam interesses de ruralistas e do poder público no que se refere aos conflitos territoriais.

De fato, muitas transformações e (des) aprendizagens das cosmovisões e dos costumes comunitários ocorreram nesse prolongado processo de dominação e de contato intenso com a comunidade envolvente. No entanto, a defesa de uma suposta “identidade original”, uma identidade dos indígenas de 500 anos, não se sustenta nem para esses povos, nem para povo nenhum, pois parte de uma concepção simplificada, essencialista, fixa e estável de identidade como algo intocável, parte de uma incompreensão de que as identidades são móveis, conformam-se no processo histórico, modificam-se nos encontros e se enriquecem nas trocas interculturais, mesmo que essas trocas sejam muitas vezes forçadas. É a lógica racional ocidental que insiste na busca pela formatação e homogeneização das culturas, no apagamento das diferenças e das singularidades e, no caso dos saberes tradicionais indígenas, na negação de outras matrizes de racionalidade.

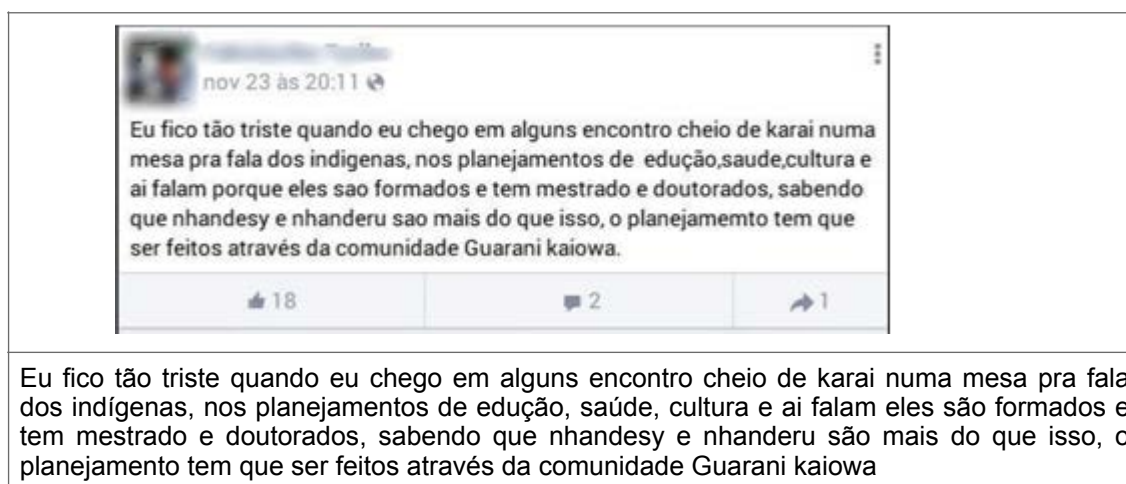
A lógica hegemônica positivista fundada na relação sujeito-objeto em que o homem, a natureza e o cosmos são objetos manipuláveis, investigáveis e – na concepção de um sujeito cartesiano, mentalista que é capaz de explicar e controlar a realidade a partir do exercício do pensamento – exclui as demais formas de interpretação da realidade. Para Santos (2013), o silenciamento e a negação do caráter racional a outras formas de pensar podem ser compreendidos como um modelo totalitário, epistemicídio conforme Walsh (2009), que produz um pensamento abissal, com dois lados incomunicáveis, de forma que “o outro lado da linha” é tido como inexistente, in-crível. É o

que veremos a seguir a partir da análise de dois recortes discursivos provenientes de postagens publicadas no Facebook, apresentados sob a forma de imagem, exatamente como foram publicados⁵⁵. A fim de facilitar a leitura, logo abaixo de cada imagem, faço a transcrição literal dos enunciados.

Vejam o recorte discursivo 1:

Figura 1

Recorte discursivo 1



Fonte: Facebook

Aqui vemos a oposição entre “conhecimentos do homem não indígena” e “conhecimentos do indígena”, entre os que falam sobre e pelo indígena e a fala do próprio indígena a partir das formações discursivas da ciência e da religião. Como já afirmamos, o saber implica necessariamente em relações de poder. Os regimes de verdade instaurados pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas da racionalidade científica produzem efeitos de verdade que, articulados aos efeitos de poder, deslegitimam os saberes que não obedecem a essa racionalidade: “o poder se exerce pelo saber e o saber gera poder” (Bolognini, 2003, p. 91).

O conhecimento do não indígena é representado por pesquisadores que estudam as comunidades indígenas sob perspectivas teóricas diversas e que, nesta condição de estudiosos, detentores do saber sobre esses povos, participam de instâncias de reflexão, organização e planejamento das políticas indigenistas. Tem-se, assim, de um lado, o

⁵⁵ Os recortes discursivos apresentados neste artigo foram capturados no Facebook, utilizando a função printscreen do computador. Apesar de termos utilizado somente postagens públicas, todos os nomes e imagens que pudessem identificar os participantes foram desfocados.

saber legitimado pela comunidade científica, considerado como a única forma de conhecimento aceitável e crível e do “outro lado da linha” tem-se os “saberes das pessoas”, “saberes sujeitados” que não foram considerados relevantes ou que, muitas vezes, não chegam a ser reconhecidos como saberes.

Neste recorte, o sujeito indígena questiona a autoridade e o poder de fala conferido por nossa sociedade aos portadores de títulos acadêmicos, em oposição aos conhecimentos religiosos tradicionais dos indígenas, mais especificamente entre os saberes científicos e os saberes tradicionais. Estabelece-se uma contraposição entre o conhecimento científico dos pesquisadores e o conhecimento dos líderes religiosos e espirituais. Entre os Guarani e Kaiowá, todas as instâncias da vida, as práticas territoriais e as relações entre os povos estão vinculadas ao poder de suas rezas conduzidas por *Ñanderu* e *Ñandecy*, seus líderes espirituais, xamãs e rezadores que representam Deus na terra. *Ñanderu* e *Ñandecy* possuem muito prestígio e são considerados tipos humanos superiores, detêm a sabedoria e o poder das rezas e, por meio dela, “fazem cosmopolítica com as divindades que regulam e organizam a vida socioterritorial no tekoha” (Mota, 2015, p.131).

De fato, no mito da criação do mundo, narrados por estes povos, *Ñanderu* (Nosso Pai de Todos) e *Ñandesy* (Nossa Mãe) fazem a primeira roça e fundam a agricultura (Chamorro, 2015); eles são os responsáveis pela divisão política da terra e o assentamento dos diversos povos em seus respectivos territórios. Assim, os planejamentos e decisões dos Guarani e Kaiowá são realizados a partir da comunicação xamânica que *Ñanderu* e *Ñandecy* estabelecem com os planos cósmicos, representados pelos astros, montanhas e elementos da natureza. As decisões se baseiam, portanto, considerando as leis da natureza, essa natureza que o projeto de modernidade se propõe a estudar, analisar, dividir, dissecar, dominar e disponibilizar aos interesses do capital para o “melhor” aproveitamento de seus recursos e, conseqüentemente, para o aumento dos lucros.

O que esse sujeito indígena põe em cena, nessa postagem, é a crise do projeto da modernidade fundamentado na hegemonia da racionalidade ocidental que legitimou o pensamento único e busca destruir outras lógicas de vida e outras formas de produzir conhecimento (Santos, 2013). Articulado ao discurso contrário ao regime de tutela, “o planejamento tem que ser feito a partir das comunidades Guarani-Kaiowá”, há um discurso recorrente entre diversos povos indígenas que afirma que as pesquisas

científicas têm contribuído pouco para auxiliar efetivamente as questões de interesses desses povos ou ainda que as pesquisas servem apenas aos interesses dos pesquisadores e não para os grupos pesquisados. O que está em jogo aqui é o domínio epistemológico que tem sua fundamentação na racionalidade, o que está em jogo aqui, como afirma Mignolo (2006, p. 668), “não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas “toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial; a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade [...]”. Esta é a crítica que vem sendo feita às formas de produção de conhecimento que ajudam a perpetuar a lógica de silenciamento dos saberes marginalizados e esta é também a questão com a qual a produção acadêmico-científica está tendo que se haver: de que forma produzir conhecimento que subverta essa hegemonia e produza deslocamentos nas malhas de poderes constituídos?

A racionalidade científica que se fundamenta na separação entre o mundo natural e o mundo social e que toma a natureza como um objeto externo e inferior a ser transformado a partir do conhecimento técnico-científico não comporta a relação de integração entre sociedade e natureza, a relação de equilíbrio entre a terra e a ordem cósmica, base das epistemes daqueles que foram postos à margem pelo paradigma da racionalidade ocidental. Daí a incompreensão, a oposição e o questionamento sobre os que são considerados detentores de conhecimentos da sociedade branca – e que, em função disto, possuem poder de fala e poder de decisão – e os detentores de conhecimento entre os Guarani e Kaiowá: “...*falam por que eles são formados e tem mestrado e doutorado sabendo que nhandesy e nhanderu são mais que isto...*”. Sobre essa relação entre a vivência do sagrado em contato com a sociedade do não indígena, vejamos o recorte 2:

Figura 2*Recorte discursivo 2*

A primeira imagem é muito bonito não é? Não, não mesmo essa é a Capital Federal da Corrupção. E olha aí os nosso objetos sagrados apreendido na portaria do Congresso Nacional. Desrespeito, injustiça, violação dos direitos indígenas. É dizem que essa casa é do povo!!!



40 1 comentário 2 partilhas

A primeira imagem é muito bonito não é? Não, não mesmo essa é a Capital Federal da Corrupção. E olha aí os nosso objetos sagrados apreendido na portaria do Congresso Nacional. Desrespeito, injustiça, violação dos direitos indígenas. E dizem que essa casa é do povo!!!

Fonte: Facebook

Neste segundo recorte, o sujeito realiza uma contraposição a partir de duas imagens: uma foto do Congresso Nacional em Brasília, nomeada de “Capital Federal da Corrupção”, e outra de instrumentos musicais sagrados utilizados em rituais religiosos e de cura que foram apreendidos durante realização de uma manifestação de indígenas. O sujeito denuncia a violação dos direitos indígenas que tiveram seus objetos sagrados apreendidos e seu direito de manifestação religiosa violado no interior do Congresso, conhecido como a “casa do povo”.

A presença da dança, do canto e dos rituais no movimento político indígena dentro do Congresso Nacional tem sido prática desde os tempos da Assembleia Nacional Constituinte, quando vários rituais realizados por diferentes povos se tornaram notícias em jornais de todo o país. Lacerda (2007, p. 169) destaca momentos importantes em que os indígenas “impactaram o ambiente” do Congresso Nacional durante esse período: um deles foi quando cerca de 40 lideranças indígenas, em sua maioria pintados, dos povos Krahô (GO), Krenak (MG), Kayapó (PA/MT), Xavante (MT), Terena (MS) e Xinguanos (MT), ocuparam a antessala do gabinete do Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, o então Deputado Ulisses Guimarães, e começaram a cantar e ameaçar alguns passos de dança: “Quando Ulysses abriu a porta e viu a manifestação, nada conseguiu falar. Parou e, boquiaberto, ficou olhando. Um cocar foi colocado em sua cabeça e a proposta [Proposta Unitária dos indígenas] em suas mãos”. Outro momento significativo, citado por Lacerda (2007, p. 169), foi quando essa mesma delegação, subindo a rampa do Congresso Nacional, cercou o presidente da Subcomissão dos indígenas, Deputado Ivo Lech, “submetendo-o a uma pajelança, para que o espírito bom viesse e entrasse em sua cabeça e seu coração”.

Para além do Congresso Nacional, a realização de cantos, danças, rezas e rituais sagrados é prática comum no cotidiano de vários povos indígenas. Para os Guarani e Kaiowá, a participação das lideranças tradicionais, Ñanderu e Ñandesy, nas diversas formas de resistência e nos processos que envolvem a luta pela recuperação de territórios tradicionais é fundamental. Como vimos anteriormente, na cosmologia desses povos, a conquista da terra é um investimento na aproximação com as divindades e na retomada do território tradicional. As lideranças religiosas, conhecedoras dos segredos e saberes da comunicação com a divindade, convocam o Grande Deus na organização e proteção dos movimentos de luta e recebem força e proteção dos seres sobrenaturais. (Martins & Colman, 2017).

Ao chamar a atenção para a beleza da primeira fotografia, por meio de uma pergunta retórica, o sujeito estabelece uma relação de contradição entre a aparência, a beleza estética do prédio – “a primeira imagem é muito bonito, não é”? – e as ações de corrupção e desrespeito que são realizadas pelos representantes políticos, entre a beleza do edifício produzido pelo homem e o descaso com que veem seus objetos sagrados sendo tratados como objetos comuns ou como instrumentos de crime. Daí a negação da beleza afirmada na pergunta inicial: “não, não mesmo”. Opõe-se, assim, discursivamente,

no texto escrito e no texto imagético, o sagrado e o profano, os instrumentos sagrados dos povos indígenas e as ações criminosas do homem não indígena, do político que desrespeita aqueles a quem deveria representar. O sagrado, aquilo que é “colocado à parte”, forma pela qual a cultura estabelece suas fronteiras e distinções, marcado como diferente em relação ao profano e que mantém o sentido de coesão, pertencimento e de identidade em um determinado grupo, é profanado, destituído da sacralidade, tratado como objeto qualquer, dentro da “*casa do povo*”, como destaca o sujeito autor da postagem.

As identidades são construídas em relação a outras identidades, relativamente às particularidades que diferenciam o “um” do “outro”, ao que “um é” e ao que o “outro não é” (Hall, 2000). Na cosmovisão Guarani e Kaiowá, o *mbaraka* (chocalho) é objeto de dizer que permite a comunicação, trazendo ou levando palavras aos deuses. Por isso, há uma ritualística em relação à escolha dos materiais, às atividades técnicas, bem como ao seu uso, procedimentos e cuidados destinados a fazer com que o *mbaraka* seja dotado de vida, de poderes mágicos e comece a falar (Mura, 2010).

Desconhecer os sistemas simbólicos de representação do sagrado é desconhecer aquilo que é sagrado para o outro, aquilo que constitui a diferença do outro, seus processos de identificação, seus processos identificatórios, enfim, é desconhecer o outro. Por meio da contraposição entre as imagens, o sujeito indígena externa sua indignação diante do “*desrespeito, injustiça, violação dos direitos indígenas*” em relação à ação do não indígena, sentimentos internalizados, construídos em diferentes ações e contextos históricos que atravessam o imaginário coletivo indígena por séculos e com os quais foram construídas identificações, pois, conforme Coracini (2010, p. 59), “o que somos e o que vemos está carregado do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido”.

À tríade inter relacional da Matriz da Colonialidade – Poder, Ser, Saber –, Walsh (2009, p.15) acrescenta uma outra dimensão, a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza que diz respeito “à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. Descartando o mágico-espiritual-social de sua episteme, a lógica colonial cartesiana estabelece uma “abstração espiritual” que limita a potência dos sentidos e atua sob princípios binários tais como céu/inferno, céu/terra, racional/irracional, corpo/espírito, homem/natureza e desacredita as cosmologias que escapam das limitações da dualidade

e que não compactuam com fórmulas que reduzem a existência a apenas uma cultura, uma forma única forma de ver e significar o mundo.

Nessa perspectiva, as relações espirituais e sagradas que conectam os seres cósmicos com a terra, com os ancestrais, com a natureza e com o corpo são consideradas não modernas, “atrasadas”, “primitivas”, discursividades que buscam anular e que tratam como “perigosas” as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e formas de vida das comunidades indígenas e as da diáspora africana (Walsh, 2009), perigosas porque se situam nas margens, bifurcações e encruzilhadas, porque admitem as contradições e rasuras como constitutivas do fazer e do ser, enfim, porque admitem a incorporação, a plurissignificação, a rasura, a polifonia, a diferença..

Ao fazer uso do item lexical “apreender”, o sujeito aciona a formação discursiva jurídica para denunciar a “apreensão” de seus instrumentos sagrados, e situar a ação no campo discursivo da criminalidade. No Glossário Jurídico do STF, “apreender” tem o sentido de “apoderamento de coisas ou pessoas que serão mantidas sob custódia do próprio juiz, a fim de garantir o exercício de um direito” (STF, s/d). Forma-se um impasse em que, por um lado, o sujeito que enuncia proclama seus direitos de exercício da liberdade religiosa, assegurado na Constituição de 1988, e, por outro lado, tem-se o confisco de um instrumento, provavelmente considerado “perigoso” pelas autoridades que o apreenderam, para garantir, de acordo com a acepção do dicionário, o exercício de algum direito, seja ele qual for. Nesse embate de relações de forças assimétricas, sabemos qual lado do polo é dominante e qual lado inferioriza o outro no seu campo de operações. As discursividades da alternativa única dão sustentação às práticas de silenciamento e negação e permitem que esses conhecimentos sejam facilmente criminalizados simbólica e efetivamente, como é o caso enunciado, dos instrumentos sagrados apreendidos.

Interpreto esses dois recortes como relatos que operam na contramão da defesa do discurso único e da monocultura e que buscam exhibir um outro estatuto para os saberes indígenas, uma discursividade que constitui outras subjetividades para o “ser indígena” como sujeito que se apresenta como protagonista de seus direitos e de sua história, que está ocupando os espaços institucionais, que se coloca nas redes sociais, que publica no Facebook, que busca subverter os sentidos comuns que naturalizam as opressões, que promove fissuras, “fura o cerco” e tem, enfim, seus saberes circulando em espaços não autorizados.

Considerações Finais

Ao analisar esses dois recortes discursivos, textos postados por indígenas Guarani e Kaiowá na rede social Facebook, identifico um sujeito atravessado por vozes de diferentes regiões de sentido: a negação do acesso a espaços institucionais em função das compreensões do que vem a ser “conhecimento” na sociedade não indígena e, por consequência, a negação dos conhecimentos tradicionais e sagrados dos povos originários, em contraposição ao discurso que trata seus saberes e modos de vida em relação de igualdade. Tem-se, assim, a construção de uma representação do sujeito indígena como sujeito que articula o velho e o novo, que mantém fortes conexões com os conhecimentos tradicionais de sua comunidade, que mantém uma relação de proximidade e harmonia com a natureza e, ao mesmo tempo, busca se apropriar dos conhecimentos dos não indígenas e levar seus saberes para os diferentes espaços que lutam e buscam ocupar.

Constrói-se, portanto, uma representação do indígena que não aceita o papel de incapaz, de desqualificado, de vítima, enfim, de sujeito que precisa ser administrado pelo não indígena, que precisa assimilar a cultura do não indígena, para se tornar sujeito compreensível a essa lógica racional, dicotômica e redutora. Sujeitos que não se curvam aos dizeres profundamente enraizados que os desqualificam, pelo contrário, sujeitos que buscam (re)torcer as significações engessadas, reformular e reconfigurar estruturas decoloniais e que trazem para as suas ações cotidianas a resistência decolonial.

Mesmo com todas as experiências de violência, extermínio e esbulhos, o sujeito indígena manifesta uma infinita capacidade de resistência. A burocratização das ações, a institucionalização do saber, enfim, a cristalização dos processos criativos e de transformação e as contradições próprias dos espaços institucionais parecem não desanimar e nem impedir que esses povos se (re)criem cotidianamente, em múltiplos gestos micro resistentes, como lutar pelos seus direitos à terra e ao trabalho, conectar-se à Internet e fazer ecoar suas vozes e suas cosmovisões.

Referências

- Bolognini, N. Jr. (2003). A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA. Em M. J. Coracini e E. S. Bertoldo (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre e na sala de aula*, (pp. 85-94). Mercado de Letras.
- Castro-Gomez, S. (2005) Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Em E. Lander (Org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo ciências sociais e perspectivas latino-americanas*, (pp. 87-95). CLACSO.
- Cavalcante, T. L. V. (2013). *Colonialismo, território e territorialidade: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade do Estado de São Paulo.
- Chamorro, G. (2015). *História Kaiowá: Das origens aos desafios contemporâneos*. Nhanduti Editora.
- Coracini, M. J. R. F. (2010). Transdisciplinaridade e análise de discurso: Migrantes em situação de rua. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 11(1), 91-112.
- Ferreira, A. C. *Tutela e resistência indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro*. (2007). [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*, (L. F. B. Neves, Trad.). Forense.
- Gomes, L. S. (2016). Do cru: A vida oculta da cerâmica terena. *Tellus*, 31, 163-180.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? Em T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Vozes
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Características gerais da população: Resultados da amostra*. <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>
- Lacerda, R. (2007). *Diferença não é incapacidade: Gênese e trajetória histórica da concepção da capacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Lander, E. (Ed.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo ciências sociais e perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Lescano, M. M., & Rossato, V. L. (2018). Saberes tradicionais Kaiowá na Reserva Taquaperi. Em L. M. Pereira, C. F. Silvestre & D. E. Cariaga (Orgs). *Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul*, (pp.15-47). Editora UFGD.
- Machado, A. M. (2015). *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe“y: De sonhos ao Oguatá Guassú em busca da (s) terra (s) isenta (a) de mal*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Pará.
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Martins, E. S., & Colman, R. S. (2017). A luta pela recuperação das terras indígenas Guarani e Kaiowá e a participação dos Nãnderu e das Nãndesy. *Revista Euroamericana de Antropología*, 5-12.

Melià, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*, (v. 2). Edições Loyola.

Mignolo, W. (2003). *Histórias locais, projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, (S. R. Oliveira, Trad.). Editora UFMG

Mignolo, W. (2006). Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*, 2, 667-709.

Mota, J. G. B. (2015). *Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: Diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal da Grande Dourados.

Mura, F. (2010). A trajetória dos chiru na construção da tradição de conhecimento Kaiowá. *Mana*, 16, 123-150.

Pacheco, R. A. S. (2003). Mobilização e retomada de territórios Guarani no sul do Mato Grosso do Sul. Em *Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa*, 22º Simpósio Nacional de História, CD-ROM. Associação Nacional.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, Trad.). Editora Unicamp.

Porto-Gonçalves, C. W. (2008). De saberes e de territórios: Diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. Em A. E. Ceceña (Org.). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. CLACSO.

Quijano, A. (1992). Colonialidad modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.

Resende, A. C. Z. (2014). *Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): Uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.

Siqueira, E. M., & Brand, A. J. (2004). Os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul: Os conflitos de terra e as marcas do SPI. Em *Anais do XVII Encontro Regional de História: O lugar da História*. CD-ROM. Associação Nacional de História.

Santos, B. S. (2013). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em B.S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, (pp. 29-67). Editora Cortez.

Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.

Superior Tribunal Federal. *Glossário Jurídico*. (s/d).

Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault & Educação*. Autêntica.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver, (pp. 12-43). Em V. M. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.

Racismo e Alienação – O Outro Como Impossibilidade de SER

Racism and Alienation – The Other as Impossibility of BEING

Érika Cristina Silva Alves

Mestrado em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Docente, Secretaria Estadual de Educação, Uberaba, MG, Brasil

 professoraerikacristina@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8554-0326>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-13>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender como o racismo e suas interfaces estruturais, promoveram consequências na constituição do sujeito negro em sociedade. Expor a lógica do processo de racialização dos humanos, que cunhou o conceito de racismo como hoje o conhecemos, são movimentos essenciais para interpretar a ideologia trazida pelos colonizadores e a convicção da legitimidade de suas ações. Perceber a forma como o Brasil foi se constituindo, desde a grande invasão - Descobrimento do Brasil – até os dias atuais, foi determinante para a colonialidade perdurar e o racismo estrutural se estabelecer de forma tão plena. A modernidade teve sua origem a partir desse sistema de usurpação de riquezas e de sujeição dos colonizados, retificando a sua existência, classificando-os como os “outros”, diferente da referência idealizada do colonizador. A partir desse contexto, dialogamos com pensadores que vem elaborando um grande acervo nos estudos decoloniais como Césaire (2010), Fanon (2008), Spivak (2010), Santos (2002), Santos (2015), Santos (2002), Munanga (2004), Quijano (1991; 2005), Nascimento (1980), Ratts (2006), Memi (2007) e González (1984) em busca de uma disruptura das narrativas da colonialidade, onde o outro, segundo a lógica hegemônica – o diferente – tem menor valor na sociedade e portanto pode ser desabilitado de sua humanidade, impossibilitando a este – o outro, ser, em sua singularidade.

Palavras-chave: colonialidade, decolonialidade, racismo

Abstract

The present work aims to understand how racism and its structural interfaces promoted negative consequences in the constitution of the black subject in society. Exposing the logic of the process of racialization of humans, which coined the concept of racism as we know it today, are essential movements to interpret the ideology brought by the colonizers and the conviction of the legitimacy of their actions. To understand how Brazil has been constituted, since the great invasion - Discovery of Brazil – until the present day, it was decisive for coloniality to endure and structural racism to be established so fully. Modernity had its origin from this system of usurpation of wealth and subjection of the colonized, replacing their existence, classifying them as the "others", different from the idealized reference of the colonizer. From this context, we will dialogue with thinkers who have been preparing a large collection in decolonial studies such as Césaire (2010), Fanon (2008), Spivak (2010), Santos (2002), Santos (2015), Santos (2002), Munanga (2004), Quijano (1991; 2005), Nascimento (1980), Ratts (2006), Memi (2007) and González (1984) in search of a disrapture of the narratives of coloniality, where the other, according to hegemonic logic – the different – has less value in society and therefore can be disabled from his humanity, making it impossible for him – the other to be, in his singularity.

Keywords: coloniality, decoloniality, racism

Recebido em 05/12/2022

Aceito em 15/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

As sociedades estruturadas sob o colonialismo carregam em si os nefastos subprodutos dessa organização social, entre eles o racismo. A separação dos indivíduos em raças foi a ferramenta encontrada para desconstruir a noção de sujeito do negro e dos povos originários. A ideologia do racismo, legitimou as invasões dos colonizadores em terras estrangeiras, dando legalidade às suas ações, como aconteceu no Brasil. A colonialidade permeia as instituições e as relações entre o sujeito aqui no país, e é desse contexto que o racismo estrutural se solidificou.

Por essa razão, o objetivo desse ensaio é compreender como o racismo e suas interfaces estruturais, promoveram consequências negativas na constituição do sujeito negro em sociedade. No primeiro momento dessa reflexão, discursamos sobre o “Racismo, alienação e o desaparecimento do “outro””. Explicando como processo de racialização, seguido da ideologia do racismo, classificou e hierarquizou os indivíduos tendo inúmeras consequências, entre elas a reificação do sujeito negro, transformando-o em um “outro”, apartado de humanidade e direitos, simplesmente por não se identificar com o modelo padrão europeu – branco, cisgênero, heterossexual e cristão. Fundamentamos os argumentos dialogando com pensadores que analisam as questões

da diáspora e suas implicações sociais, políticas e filosóficas como Césaire (2010), Santos (2015), Munanga (2004), Almeida (2020), Quijano (2005), Spivak (2010), Fanon (2008) e González (1984).

Seguindo a gira, colocamos em pauta a “Decolonialidade, a diferença como riqueza” inserindo outras narrativas e conceitos, trazendo outros modos de compreender o mundo, além da eurocêntrica, ampliando a visão diante da uma realidade cirurgicamente projetada para reduzir o “outro” e os grupos onde está inserido. Nessa encruzilhada, propomos um diálogo com Quijano (1991, 2005), Spivak (2010), Santos (2002), Santos (2015), Nascimento (1980), Ratts (2006) e Memi (2007) para juntos, pensar sobre a alteridade e perceber o “outro” como “nós”. A singularidade da decolonialidade está em fazer o ouvido vibrar com narrativas outras para abarcar as vozes até então silenciadas.

Racismo, Alienação e o Desaparecimento do Outro Colonização – Coisificando o Outro

Refletir sobre a sociedade brasileira e as questões de ordem sociais e econômica, por exemplo, sobretudo da população preta e parda, requer compreender as estruturas e os caminhos traçados na constituição do país até chegar nos dias atuais.

Invadir, explorar, escravizar e matar formam a lógica do colonialismo. Invadir o território, a casa, a intimidade; explorar as riquezas encontradas, a cultura, o conhecimento; escravizar os corpos, a mente dos colonizados; matar a língua materna, a identidade, a subjetividade dos colonizados. Destituir a humanidade do colonizado, o tornando objeto, coisa, para justificar as cruéis ações contra eles. “Nenhum contato humano, somente relações de dominação e de submissão que transforma o homem colonizador em Vigilante, em suboficial em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção.” (Césaire, 2010, p.27). O autor explica como o colonizador criou o ambiente necessário para a dominação, atacando a subjetividade do colonizado, construindo uma imagem de menor valor sobre o outro – diferente -, e por essa razão, poderia escravizá-lo. “Falo de milhões de homens aos quais sabiamente se lhes inculcou o medo, o Complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo.” (Césaire, 2010, p.28).

A narrativa criada de invadir para levar aos povos a civilização, uma religião – pois todos eram pagãos -, o avanço, tirando deles a selvageria, a barbárie de sua cultura e costumes, ensinando-lhes uma nova língua e modos de se portarem – a referência eram eles próprios, claro, os europeus.

A colonização no Brasil aconteceu do mesmo modo, deixando uma marca na forma dos indivíduos verem, interpretarem e tratarem os sujeitos afrodescendentes e os povos indígenas. A seguir, Nego Bispo tece um cirúrgico comentário ao se referir a esse período.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro panorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo culto monoteísta. No plano individual, as pessoas afro panorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens (Santos, 2015 p. 37-38).

Colonizadores religiosos, enviados pela “divindade” catequisaram os “bárbaros”, e mataram quem não estivessem abertos “à palavra divina” “[...] cristianismo - Civilização; paganismo = selvagerismo, das quais só poderiam resultar consequências colonialistas e racistas abomináveis, cujas vítimas deveriam ser os índios, os amarelos, os negros.” (Césaire, 2010, p. 14).

A modernidade tornou-se exequível, devido a esse processo no qual é impossível dissociar, ou seja, a base para a modernidade se erguer foi o colonialismo. Nesse sentido, com a transformação do saber e do poder, surge na modernidade o estado nação. A grande sacada da modernidade foi modificar a ontologia, ao alterar o cogito, a ideia de um sujeito surge a partir daí. É um novo sujeito que está sendo colocado nesse sentido, de acordo com a sua origem e cor de pele. O ponto decisivo na colonialidade deu-se pela organização de instrumentos bem construídos de demarcações dos sujeitos, estabelecendo critérios de igualdade e identidade para alguns, deixando de fora outros sujeitos nessa categoria. (Césaire, 2010; Munanga, 2004).

A Construção da Ideia de Raça – A do “Outro” Era Inferior

Seguindo a lógica da colonização, essa ideologia foi baseada na ideia de raças, por esse critério seria possível subdividir as pessoas e a partir daí, instituir um grupo

privilegiado, no caso os da raça branca, socialmente cunhado como branquitude, e os “outros” pertencentes aos grupos dos diferentes do primeiro – a referência.

Segundo Munanga (2004) a delimitação desses termos possibilitou outras subdivisões, como classe, por exemplo. O autor explica o termo:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné, conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (Munanga, 2004, p.1).

Ao ressignificar o termo raça para o humano, os colonizadores embutiram valores políticos, sociais, morais, e sobretudo ideológicos. O conceito de raça passou a cunhar desde a questão da descendência às diferenças físicas entre os povos, separando os puros, os nobres, dos não puros, os plebeus. Por essa razão era legítimo sujeitar alguns grupos a tratamentos privilegiados e a outros, de submissão, a partir daí começou o processo de racismo, conforme explica Munanga (2004). Deslocar o conceito do biológico para a esfera de valores operacionalizou a racialização dos humanos, a citação do autor evidencia.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p.5).

Desse modo, ao longo da história, surgiu o processo de racialização, classificando e hierarquizando os indivíduos com interesses de dominação e exploração. Sociedades foram organizadas a partir desse critério, grandes nações surgiram dessa ideologia. Usando desse raciocínio surgiram estudos no campo de áreas diversas com a intenção de justificar a segregação dos sujeitos a partir da raça, trazendo explicações absurdas, mas que interessavam aos grupos que estavam no poder. (Munanga, 2004; Césarie, 2010). Como consequência da forma de pensar e perceber as pessoas dos grupos socialmente divididos, surgiu o racismo.

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (Munanga, 2004, p. 8).

O racismo, aliado à ideia de racialização das pessoas, deram a base para movimentos econômicos e organizações da sociedade posteriormente, abrindo dessa forma diferenças abissimas na experiência mundo-vida dos indivíduos marginalizados, entendidos como os “outros”.

Alienação – Quem é “Outro”? O “Outro” Não Existe!

Paralelo aos movimentos ligados à construção da ideologia das raças, estavam ocorrendo mudanças profundas na organização do trabalho, com surgimento do capitalismo. No campo econômico mudanças ocorreram com a teoria marxista ao criticar o modelo de produção que induzia o operário a alienação pela exploração do seu trabalho exaustivamente. O poder se estabelecia por esse viés, os donos das forças de produção detinham o poder e aos operários, cabiam obedecer ao que era estabelecido.

Uma segunda interpretação é realizada pela Teoria Crítica que entendia que não apenas a força do trabalho era um processo de alienação do sujeito, mas se estabelecia também em outras instâncias sociais, como a indústria da cultura, música, artes no geral, a educação e sua reprodução. Ou seja, um tecido social é costurado para envolver o sujeito transformando a sua percepção de mundo, provocando a sua alienação, de acordo com a ideologia dominante. Com a Teoria Crítica, surgiram pensadores que começaram a analisar a sociedade por esse viés e suas consequências na constituição do sujeito (Césaire, 2010; Quijano, 2005).

O indivíduo não consegue perceber-se nesse invólucro, portanto não tem consciência da própria alienação, e por isso não se percebe como colonizado. O colonizado precisa entender as estruturas que o atinge, trazer à consciência as estratégias imbricadas da sociedade que o coloca na situação que está na atualidade. A crítica ao eurocentrismo é um dos instrumentos trazidos por vários autores como Césaire (2010), Quijano (1991; 2005) onde problematizam essas questões.

O fato é que a civilização chamada “europeia”, a civilização “ocidental”, tal como foi moldada por dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois principais problemas que sua existência originou: o problema do proletariado e o problema colonial (Césarie, 2010, p.11).

O processo de colonização baseado na ideologia de raças – racialização – deu abertura para outras bases de discriminação. Aspectos sociais, políticos, educacionais e a desaculturação – onde o objetivo é abstrair a memória, a ancestralidade dos povos dominados, e conseqüentemente o processo de subjetivação dos mesmos.

A subalternização dos negros e indígenas, se legitima pelo processo de desaculturação porque desenha, configura o outro como inferior. Transformando como norma reguladora o “diferente”. Os europeus estabelecem como norma os referenciais biológicos deles mesmos – brancos e heteros. No colonialismo o outro é um estrangeiro/diferente no sentido mais negativo possível, o inimigo. A grosso modo, esse diferente assume a posição de inimigo e a questão é que ele não se percebe, não tem consciência como tal, o “perigoso”. O que fundamenta isso é o processo de normatização europeu trazendo a naturalização da violência. Nesse caso, o diferente é aquele que é exótico. Para os modernos, aqueles que eram exóticos eram inferiores. O exótico só o é, porque a referência contrária é o europeu. E de acordo com a norma decolonial, tudo o que é exótico é inferior, por isso a subcategorização dos afrodescendentes e indígenas (Césarie, 2010; Spivak, 2010).

A grande questão da colonialidade emerge desse nefasta dinâmica, pois nascer e crescer em uma sociedade onde se é paulatinamente subcategorizado, subalternizado, fragmenta a subjetividade desses povos – negros e indígenas. Fanon (2008) devido a sua formação na área psicanalítica teceu uma requintada reflexão esboçando as máscaras criadas pela sociedade colonial e depois moderna para o negro e o indígena. O autor cita como a desconstrução do sujeito negro é realizada a partir da linguagem. “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (Fanon, 2008, p.33). Mas a cultura e linguagem não é a do afrodescendente e tão pouco do indígena, aliás, este apagamento das dimensões sociais foram bem articuladas de tal maneira que quaisquer referências a essas questões são interpretadas como folclóricas e sem o menor valor.

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 (Fanon, 2008, p. 34).

O apagamento da cultura é uma das ferramentas para o racismo estrutural se instalar. E isso acontece de tal forma que aliena o colonizado e de uma certa forma o colonizador também devido à organização social baseada na exclusão, ter se tornado a ordem vigente, a normalidade. Reproduzem falas, gestos, sem saber de fato os desdobramentos que ecoarão no outro (Fanon, 2008; Césarie, 2010; Spivak, 2010).

Kilomba (2020) problematiza essa pauta mostrando em sua obra, *Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano*, obra publicada de sua tese de doutorado realizada na Alemanha, onde expõe as dinâmicas do racismo. Ela explica que na pirâmide social o topo é ocupado pelo homem branco, em segundo lugar a mulher branca, em terceiro o homem negro e por último na base, a mulher negra. Nesse contexto, toda a estrutura social é desenhada para os pertencentes à branquitude. O homem negro é o “outro” e a mulher negra, numa situação ainda mais destituída de identidade, é o “outro do outro”. A autora explica que a mulher negra é a mais brutalmente atingida no contexto sociológico. Ao identificar o “outro” – negro – como inferior, a branquitude estabelece um antagonismo a um “eu”, superior, justo e bom. um processo psíquico de projeção ocorre, conforme explica a autora a seguir.

Enquanto o sujeito negro se transforma em um inimigo intrusivo, o branco tornar-se vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se o oprimido, o tirano. Esse fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora criando o chamado “Outro,” sempre como antagonista do “eu” (self). Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente - é vista e vivenciada como “eu” e o resto – a parte “má”, rejeitada e malévola – é projetada sobre a/o “Outra/o” como algo externo. O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme em reconhecer em si mesmo, nesse caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o (Kilomba, 2019, p.34-37).

Elencamos esse trecho, um pouco extenso, mas extremamente pertinente para a composição de quem é esse “Outro”, eixo principal do presente ensaio. Esse “outro” é o sujeito escravizado, colonizado e destituído de direitos básicos da vida em sociedade.

Ainda nesse contexto, Fanon (2008) esclarece a respeito da inferiorização do colonizado. Em um mundo onde ele não existe enquanto possibilidade de ser e é tratado como meio/objeto para que outros sejam, sua subjetividade é afetada. “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o

racista que cria o inferiorizado.” (Fanon, 2008, p. 90). Nessa relação, o negro precisa articular um diálogo duplo, primeiro com o outro (mundo) que o nega e em seguida consigo e o desejo de ser validado. “O branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura” (Fanon, 2008, p. 27). Como sair desse condicionamento? Para que a emancipação desse sujeito ocorra, faz-se necessária a tomada de consciência dessas forças que o atingem em todas as dimensões sociais, como explica o autor:

No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (Fanon, 2008, p. 28).

Emancipação torna-se necessária diante do cenário de anulação que o negro é paulatinamente submetido. Compreender a ideologia do colonialismo, a lógica que alicerça as relações de trabalho e sociais com a finalidade de manter o status quo. Essa questão também é problematizada pela autora ao se referir à imagem projetada no sujeito negro, o “outro”.

A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória (Gomes, 2005, p. 46).

A complexidade da configuração do racismo estrutural provoca nos envolvidos uma espécie de neurose, pois a objetificação do “outro” e conseqüentemente todos os problemas acarretados por essa postura fazem com que se negue também os mesmos. “Pois não há motivos para se combater o racismo pois aqui no Brasil isso nem existe”, é o discurso usado pela branquitude. Essa pauta já foi problematizada brilhantemente há muito tempo por González (1984), mas ainda assim, o problema perdura ainda hoje.

Por outro lado, a branquitude precisa sair de sua zona de conforto – alienação – e estabelecer diálogos e ações onde reconheçam as estruturas do racismo (Almeida, 2020) para que juntos possamos não apenas sonhar, mas estabelecer uma prática que permita uma sociedade mais igualitária.

Decolonialidade, a Diferença Como Riqueza

Em paralelo às críticas à colonialidade, surge em contrapartida, outras narrativas além da eurocêntrica, com o intuito de inserir os discursos dos “outros” excluídos e trazer à baila outros entendimentos de mundo.

Na decolonialidade a perspectiva do ser humano se modifica, o ser negro e o ser indígena começam a serem percebidos como sujeitos, indivíduos com uma historicidade e com uma narrativa própria, diferente do que o eurocentrismo prega. Nesse sentido queremos ressaltar a importância da epistemologia decolonial para dialogar conosco criando um ambiente teórico favorável e consequentemente uma práxis que possa estabelecer narrativas outras, reconhecendo e validando saberes outros de povos há muito silenciados na história da nossa sociedade (Resende, 2019; Quijano, 1991, 2005).

Diante de tanta opressão, em todas as instâncias sociais, por séculos, talvez venha a pergunta: “Pode o subalterno falar?” (Spivak, 2010), a própria autora nos direciona a resposta. É preciso vomitar todo o silenciamento imposto, há muito o que ser dito, restituído, construído, reinaugurado. Em todos os movimentos de domínio ao longo da história, fica evidente que a liberdade é sempre uma conquista, nunca foi dada de “mãos beijadas”, portanto essa ação deve ser sabiamente articulada pelos “outros”, organizados em associações, grupos.

No período escravista aqui no Brasil, ocorreram diversos movimentos de resistência e enfrentamentos diante das agruras da escravização. Talvez pareça uma imagem mitológica de um colonizado passivo, mas não foi essa a realidade, nunca foi.

É sabido que o povo da África, ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras: adentrando-se pelas matas virgens, reconstituindo os seus modos de vida em grupos comunitários contra colonizadores, formando comunidades em parceria com os povos nativos, em determinados casos organizados como nômades, outras vezes ocupando um território fixo (Santos, 2015, p.48).

Os quilombos surgiram como um movimento de resistência contra os colonizadores e muitos se espalharam pelo território brasileiro. Embora muitos quilombos físicos tenham sido extintos nos períodos de escravização e pós-abolição, o quilombamento tornou-se uma estratégia diante das encruzilhadas, um modo de ser e estar no mundo imprimindo a territorialidade afrodiáspora na união de diversos “outros” (Nascimento, 1980; Ratts, 2006). Por isso ainda estamos aqui, utilizando de variados instrumentos para desconstruir a ideologia da colonialidade.

A diferença compõe a nossa riqueza, o singular mostra a sua potência diante da tentativa de homogeneização e pior, do apagamento do “outro”. Unir forças, entoar o canto da ancestralidade os chamando para lutarem conosco. Aceitar a beleza da própria singularidade conforme discorre o autor:

O colonizado se aceita e se afirma, se reivindica com paixão. Mas quem é ele? Certamente não é o homem em geral, portador dos valores universais, comuns a todos os homens. Precisamente, ele foi excluído dessa universalidade, tanto no plano da linguagem quanto de fato. Na verdade, ele se buscou e se endureceu até a substantificação, o que o diferenciados outros homens. Demonstrou-se a ele com orgulho que ele jamais poderia assimilar-se a outros; rechaçaram com desprezo aquilo que, nele, seria inassimilável pelos outros. [...] A mesma paixão que fazia com que admirasse e absorvesse a Europa fará com que afirme suas diferenças; uma vez, enfim, que essas diferenças o constituem, constituem propriamente sua essência (Memmi, 2007, p.173-174).

Ainda dentro do pensamento decolonial, Santos (2002), com a sociologia das ausências aborda também narrativas outras, inserindo no debate outros modos de entender a realidade e os mecanismos sociais ainda imbricados na lógica colonial. Estes discursos são importantes serem cada vez mais difundidos para que a decolonialidade comece a ser compreendida entre os chamados “subalternos” (Spivak, 2010), pois só a partir da ampliação dessas narrativas é que será possível perceber mudanças. O caminho da racionalidade eurocêntrica estreita-se para os subalternos à medida que se amplia o poder dos que a comanda – o poder hegemônico. Santos sugere um novo caminho para pensar a sociedade.

A sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos (Santos, 2002, p.252).

A partir do momento que um maior número de pessoas possa tomar consciência dessas novas questões elas sentirão necessariamente o desejo de aquilombar-se. Talvez seja o movimento mais importante diante do poder hegemônico atualmente, a união através de associações, grupos se organizados no sentido de buscar novos direitos buscar novos diálogos romper com a lógica nefasta tão real e tão presente na nossa sociedade

Considerações Provisórias

Ao debater conceitos e termos cuja a origem remontam ao período histórico do colonialismo e sua ideologia, a colonialidade, é possível contrastar diferentes argumentos e compreender as imbricadas articulações elaboradas pelos colonizadores com o intuito de legitimar suas ações. Analisar as bases que sustentam a colonialidade faz-se necessário para compreender a sociedade atual.

As implicações do processo de racialização, a base que originou-se o racismo como entendemos atualmente, trouxeram como consequência a reificação do “outro” – o negro/indígena, bem como o desaparecimento/apagamento de línguas, culturas, costumes. Essas estruturas formaram a base das instituições sociais no Brasil. A negação do “outro” e conseqüentemente os problemas oriundos dessa negação tornam-se um dos maiores agravantes no combate à essas questões no país. Como combater algo que “sequer existe”? Dada a complexidade da configuração do racismo estrutural as mudanças tornam-se lentas, pois há muitas frentes a serem decolonizadas.

O racismo e a alienação produzida neste constructo são um dos fatores que dificultam a mudança dos indivíduos, como também se percebe nesta construção ideológica. Os colonizadores reivindicaram para si a categoria de humano, e, portanto, acham-se detentores de um referencial de direitos e privilégios. Aos “outros”, diferente do padrão ideário, a sua subjugação até o seu desaparecimento.

Contrapondo a realidade dada, ocorreram movimentos de resistência diante de tantas disparidades em variadas instâncias sociais, principalmente no campo epistêmico. A decolonialidade é uma dessas epistemologias que busca desconstruir a narrativa única, há tanto tempo difundida no ocidente. Saber-se singular é uma grande riqueza e essa verdade os colonizadores tentaram ofuscar. Conhecer a própria história e aquilombar-se, é um dos possíveis caminhos para se fortalecer na longa jornada que ainda está por vir.

Daí a importância de ampliar os espaços de discussões dessa temática, para cada vez mais o “outro” – negro e indígena – tenha mais possibilidades de existir a partir daquilo que ele é – um SER potente, diante da força de sua trajetória e lindo, pela grandeza de sua singularidade.

Referências

- Almeida, S. (2020). *Racismo estrutural*. Editora Jandaia.
- Césaire, A. (2010). *Discurso sobre o colonialismo*, (2 ed.) Letras Contemporâneas.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- Gomes, N. L. (2005). *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. SECAD/MEC.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje e ANPOCS 2*, 223-244.
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Civilização Brasileira.
- Munanga, K. (2004). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.
- Nascimento, A. (1980). *O quilombismo*. Editora Vozes.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena 29*, 11-21.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, (pp. 117-142. CLACSO.
- Ratts, A. (2006). *Eu sou Atlântica - Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Resende, V. M. (Org.).(2019). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Pontes Editores.
- Santos, A. B. (2015). *Colonização e quilombos – modos e significados*. Editora UnB.
- Santos, B. S. (2002). Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63(out.), 237-280.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Editora UFMG.

O Racismo e a Criança Negra na Educação Infantil

Racism and The Black Child in Early Childhood Education

Jefferson Teotonio Salgado

Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Montes Claros

Assistente Técnico, Secretaria de Educação do Estado, Montes Claros, MG, Brasil

 jefftsalgado@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6297-4669>

Paula Wellen Barbosa Gonçalves


Mestrado em em Produção Vegetal, Universidade Federal de Minas Gerais

Bolsista Capes, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil

 paulawellen@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2271-7830>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-14>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

O presente trabalho tem como tema a formação da identidade racial na criança negra durante a Educação Infantil e procurou debater como as práticas pedagógicas interferem na formação da identidade racial de crianças negras na Educação Infantil. Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como: Silva (2001), Afonso (1995), Almeida (2019), Silva (1999), Bento e Carone (2002), Berger e Luckmann (2004), Césaire (1978), Fazzi (2004), Fernandes (1972), também foram utilizados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo geral é compreender como as práticas pedagógicas docentes podem favorecer o processo de formação da identidade racial, e os objetivos específicos são analisar a formação da identidade racial da criança negra, na educação infantil, estabelecer relações entre a socialização e a construção da autoimagem na criança negra e desvelar o papel da escola na formação da identidade racial dessa criança negra. Os resultados indicam, fatalmente para a contradição de que apesar de todo o avanço na legislação brasileira acerca do tema, estamos longe de termos um sistema educacional mais justo e igualitário, em que não sejam mais necessárias ações pedagógicas antirracistas que contribuam um crescimento psicologicamente saudável para crianças negras.

Palavras-chave: relações raciais, educação infantil, racismo, prática pedagógica

Abstract

The present work has as its theme the formation of racial identity in black children during Kindergarten and seeks to discuss how pedagogical practices interfere in the formation of racial identity of black children in Kindergarten. For this investigation, a bibliographical research was carried out based on authors such as: Silva (2001), Afonso (1995), Almeida (2019), Silva (1999), Bento and Carone (2002), Berger and Luckmann (2004), Césaire (1978), Fazzi (2004), Fernandes (1972), the National Curriculum Guidelines (DCN) for the Education of Ethnic-Racial Relations were also used. The general objective is to understand how teaching pedagogical practices can favor the process of racial identity formation, and the specific objectives are to analyze the formation of the black child's racial identity in early childhood education, establish relationships between socialization and the construction of self-image in black child and reveal the role of the school in the formation of the racial identity of this black child. The results indicate, fatally to the contradiction that despite all the advances in Brazilian legislation on the subject, we are far from having a fairer and more egalitarian educational system, in which anti-racist pedagogical actions that contribute to a psychologically healthy growth for children are no longer necessary. black children.

Keywords: race relationships, child education, racism, pedagogical practice

Recebido em 05/12/2022

Aceito em 15/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

O racismo é uma ferida aberta e pulsante em nossa sociedade, estigmatizada em corpos e almas. Como conceituado por Santos (1984), o racismo é um “Sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros (...)”. Essa definição é simples, mas uma breve reflexão pode ampliar exponencialmente sua concepção sobre o tema e seus entroncamentos na atualidade. O racismo é um mecanismo muito forte da discriminação porque o discriminado nada pode fazer para alterar as características raciais que a natureza lhe deu, a raça é parte do todo que o constitui, quem ele é sofre todo o dano do preconceito e da rejeição social. Porém a discriminação racial com as configurações atuais é relativamente recente.

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial européia. Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, escrito no imediato do pós-guerra, salienta que Cortez e Pizarro pilhavam e matavam na conquista da América, mas que nunca afirmaram “ser mandatários de uma ordem superior”...os hipócritas só vieram mais tarde. (Pereira, 1978, p. 22).

Esse processo de racismo individual e institucional, que por vezes são confundidos, mas divergem em sua origem e semântica, e devem ser explicitados e conceituados para melhor entendimento. O racismo individual como o próprio nome diz ocorre de um indivíduo, ou indivíduos contra outros, causando mortes, ferimentos, danos psicológicos e econômicos. E de forma mais generalista, o racismo institucional é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. Seria por exemplo, atos de toda uma comunidade branca contra uma comunidade negra.

Um ato de racismo individual, um assassinato motivado pela cor de vítima uma vítima negra, pode ser filmado, punido e abertamente execrado pela sociedade, mas a estrutura que fomentou aquele ato, é muito mais sutil, muito mais difícil de ser condenado, ele se enraíza na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade. Segundo Almeida (2019), com efeito, o racismo é dominação, e o que motiva essa dominação, essa busca pelo poder é uma manutenção da hegemonia branca, a manutenção das instituições como são, fazendo com que todo escopo balizador da civilização em que vivemos, esteticamente, intelectualmente, culturalmente seja de um grupo dominante, neste caso o termo hegemonia cabe como uma luva. Então os crimes de discriminação racial, crimes de ódio, são uma forma brutal de demonstração do funcionamento desse racismo institucionalizado nas ações racistas individualizadas, como causa e efeito de regras e padrões que criam lacunas de desigualdade socioeconômicas e tantas outras, que naturalizem esse domínio em todas esferas relevantes, de homens brancos.

As origens deste método de dominação remontam ao falso berço da civilização, falso pois a noção eurocêntrica de mundo desdenha da real história do mundo, como apontado por Cesáire (1978), é criada pela desumanização progressiva dos povos negros durante sua colonização, e sustentada por uma falsa superioridade científica, moral e religiosa do homem branco. O neocolonialismo, que ocorreu durante o século XIX, assentou-se na inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento. (Almeida, 2019), esse processo visava impedir a ascensão social do negro e a manutenção do status quo dos povos dominantes, processo que ocorre de forma similar no Brasil atual. Como pode ser exemplificado pela fala de Souza (1983, p.23):

A história da ascensão social do negro, brasileiro é assim a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais, da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

Esse processo de negação do negro, como dito anteriormente foi historicamente construído, ignorando seu passado, sua cultura, como se tudo que o povo negro brasileiro fosse, viesse de sua herança cativa, como se tudo se resumisse a escravidão.

Esta é a origem, dos esforços de negros contemporâneos: provar ao mundo dos brancos, acima de tudo, a existência de uma civilização negra, que talvez, mais importante que educar os negros, é não deixá-los, serem escravos de seus arquétipos propondo para tanto, romper com as formas literárias ligadas ao ensino oficialmente eurocêntrico, por um ensino mais aberto e menos folclórico. (Fanon, p.46, 1983).

Se não existe culpa nos descendentes de escravos desse processo de desumanização gradativa, também não pode ser imputada culpa, nos descendentes de escravocratas. Existe, no entanto, a necessidade crescente de se atenuar as tensões raciais entre brancos e negros, para isso é necessário que haja uma reeducação étnico-racial. Como dito pelo DCNERER (p. 15, 2004) “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. “. E ainda segundo esse documento, existe uma atitude que parte do branco nessa relação, eles possuem a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações, juntamente com os negros que tem sido mantidos à margem da sociedade, para juntos construírem relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos.

O Processo de Constituição da Identidade na Criança

A diversidade é um tema que divide opiniões, existem pensamentos conservadores e progressistas, a ignorância e o preconceito criam situações hediondas, violência verbal, física, isso mostra o quanto a temática deve ser levada e discutida nas salas de aula. No Brasil, a cor ou raça é definida primariamente por um sistema utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que possui dois componentes: a classificação

em raças, isto é, o conjunto das categorias raciais; e o método de identificação do pertencimento das pessoas às categorias raciais, a autodeclaração, esse método é utilizado tanto no Censo Demográfico como no ato da matrícula para a Rede Pública de Ensino. Então cabe a cada indivíduo se afirmar como preto, pardo, branco, amarelo ou indígena. A identidade racial é relacionada a cor da pele e a outras características físicas, fenotípicas, não à origem, ancestralidade. É comum, por exemplo, que um filho de pai ou mãe negra, mas que tem a pele mais clara, se declare branco.

Podemos afirmar que assumir a negritude é um ato político, trata-se de tomar para si a história e cultura do grupo étnico, sua história, suas raízes, suas lutas, principalmente no ambiente escolar, Silva (1999) compreende a identidade negra como uma referência que um sujeito tem, a qual se autoconhece e se constitui a partir da relação com outros sujeitos. Desse modo, vai constituindo sua identidade negra, que o fará se posicionar politicamente em torno de seu pertencimento racial. Precisamos definir primeiro quem é essa criança da Educação Infantil, como definido pelo DCNEI a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, p.14, 2012)

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 ou 5 anos, além de ser dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, de forma universal. A escola é o local que prepara a criança para o convívio em sociedade e deve transmitir-lhe valores éticos e morais. Para isso deve acolher os alunos com empenho para possibilitar uma real transformação em suas vidas. Esta instituição é um espaço sociocultural que lida com uma imensa diversidade etnocultural. Porém no que se tange à identidade racial, percebemos um grande desnível entre como os alunos se veem, e como a sociedade os veem, a forma como a escola fortalece, ou deveria fortalecer sua identidade sociocultural, como descrito por Rodrigues (2004), em seu trabalho analítico sobre a sociedade, diz que as regras sociais que permitem a existência das instituições, são pregressas e moldam a maneira com que agimos e enxergamos o mundo e o outro. São um pacote de regras sociais, que regulam nossa vida, criam padrões a serem seguidos e são normalizados por todos, a escola como instituição formadora de sujeitos corrobora e expande essa normalização nas crianças.

Como afirmam Berger e Luckmann (2004): "só é possível o indivíduo manter sua auto identificação como pessoa de importância em um meio que confirma essa identidade". Logo, cabe à escola, na Educação Infantil, pela mediação do professor e demais profissionais com os alunos, prover um ambiente propício à construção de uma autoimagem real e consciente da criança. É necessário, para isso, pensar as práticas pedagógicas por uma ótica mais aguçada quanto ao desenvolvimento da igualdade racial, e adequar suas ações de acordo com as situações e diversidade encontradas em sala de aula. Como analisa Silva (1999, p. 106):

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de uma identidade é sempre dependente da identidade do outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado.

É necessária uma análise dessa formação da identidade racial da criança negra, no ambiente escolar, e para isso é preciso compreender como as práticas pedagógicas docentes podem favorecer o processo de formação da identidade racial e problematizar quais fatores escolares podem interferir positivamente nesse processo, estabelecendo relações entre a socialização em sala de aula, bem como o papel docente como mediador do conhecimento e auxiliar no crescimento intelectual da criança.

A amostragem presente na sala de aula, acaba por replicar sistematicamente, de forma consciente ou não práticas racistas pelos docentes e alunos, o despreparo em lidar com a multiracialidade na educação infantil, sempre se deu de maneira conflituosa, vários trabalhos relevantes apontaram essa condição.

Como explicitado por Bento (2006) existiu um silenciamento histórico sobre a educação infantil no âmbito de combate ao racismo, durante os anos 80, procurando se obter espaço apenas nos níveis fundamentais, médio e superiores da educação, estabelecendo se assim um limbo identitário, sendo que segundo ela: "As pesquisas (particularmente norte-americanas) veem mostrando, de modo recorrente, que, em torno, aproximadamente, dos 4-5 anos as crianças já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial (Fazzi, 2004)."

Desta maneira é como se fosse ignorado na educação infantil algo que inequivocamente ocorrerá, deixando uma lacuna para a construção de uma identidade racial negativa, ou ao não combate ao pensamento racista, seria como se não tivéssemos crianças antes dos 6 anos, escolas antes do ensino fundamental, ou que fosse possível

referir-se à identidade étnico-racial apenas a partir dessa etapa do ensino. Essa negligência é ainda amplificada pelo despreparo ocasional do corpo docente, já que esta não é uma preocupação institucionalizada.

Isso pode ser exemplificado com o trabalho de Afonso (1995), que relata acontecimentos chocantes, embora comuns, na socialização entre crianças brancas e negras:

[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”. Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis. A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”. (Afonso, 1995, p. 17).

Ocorre também durante essas demonstrações de racismo, a resistência da criança negra que é ofendida. A reação mais comum encontrada até pela falta de maturidade, é o bater. Isso gera ocasionalmente falta de compreensão da comunidade escolar, pois uma linha foi cruzada, a da agressão física, as acusando de serem agressivas e não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. O que pode gerar novas marcas de exclusão da criança no ambiente escolar, sendo taxadas de estranhas, violentas, ou pouco participativas. Em contraponto há uma outra reação da criança negra vítima de preconceito, ela se auto-afirma como negra, mostrando que mesmo diante daquele ambiente hostil conseguem resistir e com isso mostrar a outras crianças a legitimidade de inclusão naquele grupo.

Com essa breve demonstração de preconceito e racismo, entendemos que crianças brancas de 4 anos ou mais, já passaram por um processo de subjetivação que os arrastou para concepções de negatividade, inferiorização, subalternidade do negro, figurações presentes e infelizmente arraigadas no nosso imaginário e na nossa realidade social.

Esse mesmo processo ocorre com as crianças negras, que se veem como feias, inferiores, ruins, replicando o que a sociedade ocidental diz e pensa sobre o outro, o negro, o diferente. Porém essa socialização ocorre, antes de mais nada na família e só então é ampliada para o convívio escolar, que ao invés de ser um local para desenvolvimento da criança, acaba por tornar se um fator negativo na constituição de sua

autoimagem, o que evidencia a necessidade de se propor intervenções pedagógicas que visem preparar o corpo docente e alunos diante desse tipo de atitude em relação aos alunos.

A pobreza incide de maneira mais forte a criança negra, pois a família negra como um todo vive com mais intensidade a desigualdade social, como mostrado pelos indicadores sociais brasileiros, quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. Sobre a mulher negra, sua renda é inferior em relação às mulheres brancas na mesma profissão. O homem negro recebe menos que o homem branco, há diferenças na escolaridade etc. A pobreza socialmente é atravessada e se explica pela cor.

Tanto a infância quando a raça, possuem semelhanças em suas características, são vítimas das noções binarizantes e generalizantes, de branco/preto, de adulto/criança e por isso podem se configurar como potência micropolítica. Essa categorização do negro como categoria minoritária, não pela sua quantidade, mas por não se enquadrar em uma ordem hegemônica de estética, de saúde, de trabalho entre outras, reforçando um estado de dominação. A criança negra pode ser pensada não como uma minoria em quantidade, mas à sua possibilidade de devir, de romper essa ordem de opressão e hegemonia que as submetem a um sistema racista. Tornar crianças desde a educação infantil protagonistas de suas próprias histórias, recusar a homogeneização sutil de sua diversidade que ocorre durante o fazer pedagógico, reconhecendo o direito às diferenças identitárias, intensificando-as, criando, produzindo, nunca nos submetendo a um modelo único, a uma dimensão predominante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Como as próprias diretrizes conceituam-se:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (Brasil, 2004)

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) tem como o objetivo de ajudar a corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiros, uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, ampliando o foco dos currículos escolares, para a diversidade cultural, racial, social e econômica, e podemos sintetizar nos três pontos principais a seguir:

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos;
- Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação

Uma das coisas propostas pelas diretrizes é reforçar os significados atribuídos às comemorações cívicas ligadas ao combate contra o racismo como o 13 de maio, Abolição da Escravatura e Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo; 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra entre outros. Historicizar as datas comemorativas, confrontando-as com documentos de época, as contextualizando, o que se mostra como uma excelente forma de ensinar, com uma perspectiva reflexiva e dinâmica, a história de como se dão as relações étnico-raciais no Brasil. Mostrando maneiras de se aplicar as leis de combate ao racismo e fortalecimento da cultura afro-brasileira de forma afetiva.

Um aspecto sempre presente na obra de Paulo Freire, é “(...) a afirmação do caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação submissão” (Brasil, 2002, p. 98). Para ele a educação nunca é neutra, sempre está a favor de uma posição política. Ela pode contribuir para a manutenção de um sistema opressor, para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele. Então quando um professor opta por uma neutralidade em seu método de ensino, ou quando não tem clareza ou conhecimento o suficiente para perceber seu posicionamento a respeito das relações étnico raciais em sala de aula, ele está optando pela conservação desse sistema racista, opressor, oposto disso, a educação transformadora proposta nas obras de Freire, é essencialmente problematizadora, crítica, que permite a reflexão e contemplação da realidade, de forma criativa e dinâmica. A educação para libertação, pela concepção freireana, é antes de mais nada o ato de saber, de conhecer a si e a realidade em que se vive, para que então seja possível a transformação da realidade. Por isso, as DCNERER (2004), são tão importantes, porque

servem como um rico referencial para aplicação de conteúdos ferramentais para o educador e comunidade escolar, de como a educação pode colocar o aluno como protagonista consciente de sua trajetória antirracista.

E como reafirmado por Silva (2006), o processo de aprender-ensinar-aprender, em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolvem na ressignificação desses conceitos com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais. Como uma troca, que faz com que a experiência de viver seja também a de tocar nas questões da identidade, de conhecimentos culturais, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder, hierárquicas ou não. Seguindo essa linha de raciocínio, brasileiros de grupos étnico-raciais diversos como indígenas, africanos, europeus, asiáticos, aprendem e ensinam como se situar na sociedade, através de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas podem, como dito por Freire, nos moldar para a manutenção ou para transformação deles e de sua realidade. Esse modo de construção, segundo Silva (2006), é que forma nossas identidades nacionais, étnico-raciais, pessoais, nas quais aprendemos e transmitimos nossas visões de mundo, que se expressam em nossos valores, posturas e atitudes que assumimos, nos princípios e ações que empreendemos a partir do branqueamento de nossa sociedade.

Considerações Finais

O objetivo proposto pelo trabalho apresentado, foi o de iniciar o debate e a análise sobre como o racismo impacta a formação da identidade racial da criança negra, na educação infantil, compreender como as práticas pedagógicas docentes podem favorecer o processo de formação da identidade racial e estabelecer relações entre a socialização e a construção da autoimagem na criança negra.

Tendo essa linha mestra bem clara, o que nós utilizamos para a análise, foi um material referencial bibliográfico, de autores relevantes para a temática, bem como referencial documental, a legislação que paramenta, a Educação para as relações étnico-raciais no Brasil nas últimas décadas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Durante a leitura dos documentos e material bibliográfico, é fácil perceber que ainda há

um longo caminho a ser percorrido, a criança negra, ainda sofre com a discriminação racial em sala de aula, mesmo com professores bem-intencionados e com formação de nível superior, ainda não é o bastante.

Podemos com essa reflexão, iniciar o processo de compreensão de como o fazer pedagógico impacta e é impactado pelos conflitos étnico-raciais, que apesar da legislação ser ampla e direta, ainda não há material de qualidade e em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula. E que a família ainda não é alcançada por essas ações de intervenção pedagógica, ainda há no ideário popular, a noção de que o negro é inferior, menos digno de direitos, de apreço.

Não se pode pensar que as lutas por igualdade racial, estão somente no âmbito político, ela permeia todo o fazer pedagógico, ela não se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema, mas também à escola. Porque é papel da escola, enquanto instituição social que deve assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todos educadores, independentemente de sua raça ou religião. Neste processo de escrita, revistei lembranças dolorosas da minha infância, de como me percebi negro, durante a leitura e análise dos relatos dos professores, revivi as dores emocionais de situações de desprezo, os olhares que inferiorizavam e nos faziam sentir menos digno, menos bonito, e pertencente a lugar nenhum, mas também me fez entender melhor os processos histórico sociais que estavam por trás desses olhares, e analisar por essa ótima minha própria construção étnico-racial durante a infância na educação infantil.

Por isso creio que trabalhos como esse, que visam fomentar uma análise do interior da temática, ajudam muito a dar visibilidade a uma luta contínua, contra o impacto social que fragiliza e fragmenta a identidade racial de milhões de crianças negras na educação infantil, a escola tem que ser o lugar para fomento da luta e da busca pela equidade racial da criança negra. Espero que esse trabalho tenha atingido os objetivos propostos, e possa contribuir para o debate acerca da temática, pois ela possui vasto espaço para crescimento e melhorias, visto que infelizmente ainda estamos longe da situação ideal. Porém como diz a frase, atribuída a Carlos Mariguella, “A última luta que se perde, é a luta que se abandona!” .

Referências

- Afonso, L. (1995). *Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. Cadernos de pesquisa, 93.*
- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural.* Pólen.
- Bento, M. A. S., & Carone, I. (Orgs). (2002). *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Editora Vozes.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento.* Editora Vozes.
- Brasil. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* MEC.
- Brasil. (2009, 18 dez.). *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.* Resolução CNE/CEB nº 5/2009.
- Brasil. (2006). *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais: Alfabetização e diversidade.* SECAD/MEC.
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo.* Sá da Costa.
- Decreto-Lei nº 12.288 (2010, 20 de junho). *Estatuto da Igualdade Racial.* Presidência da República/Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- Fazzi, R. C. (2004). *O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito.* Autêntica.
- Pereira, J. M. N. (1978). Colonialismo, racismo, descolonização. *Revista Estudos Afro-Asiáticos, 2,* maio/agosto.
- Rodrigues, A. T. (2004). *Sociologia da Educação, (5 ed.).* DP&A.
- Santos, J. R. (1984). *O que é racismo.* Editora Brasiliense.
- Silva Jr., H. D., & Rosa, L. (2011). Diversidade étnico-racial e educação infantil: Uma introdução. Em M. A. S. Bento (Org.). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.* Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* Autêntica.
- Sousa, N. S. (1983). *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.* Edições Graal.

Sociopoética Com Crianças: Diálogos Decoloniais com Carolina Maria de Jesus

Sociopoetic With Children: Decolonial Dialogues with Carolina Maria de Jesus

Lillian Ferreira Rodrigues

Especialização em Gestão, Universidade Pitágoras
Docente, Secretaria de Educação, Ervália, MG, Brasil

 lillian.rodrigues@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4155-0757>

Heloisa Raimunda Herneck

Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos
Docente, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

 hherneck@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1758-6138>

Maria Simone Euclides

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará
Docente, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

 maria.euclides@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2409-9303>

Terezinha Duarte Vieira

Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas
Docente, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

 terezinhaduarte@ufv.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3156-0679>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-15>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Neste artigo, através da sociopoética, apresentamos a análise dos saberes decoloniais tecidos com crianças a partir da obra autobiográfica de Carolina Maria de Jesus. Para isso, abordamos a sociopoética como modo de pesquisar decolonial alternativo ao fazer científico hegemônico e seus principais conceitos para a composição de conhecimentos decoloniais. Além disso, permearam a história de Carolina Maria de Jesus que embasou a vivência sociopoética com crianças de 5 anos da turma do 2º período de uma escola de Educação Infantil (EI) de Minas Gerais. Assim, verificamos as potencialidades da sociopoética com crianças, ao proporcionar que elas se expressassem integralmente e produzissem saberes decoloniais como o (re)conhecimento de Carolina Maria de Jesus como escritora negra da literatura brasileira.

Palavras-chave: sociopoética, crianças, Carolina Maria de Jesus

Abstract

In this article, through sociopoetic, we present an analysis of the decolonial knowledge created with children from the autobiographical work of Carolina Maria de Jesus. For this, we approach sociopoetic as a way of researching a decolonial alternative to scientifically hegemonic doing and its main concepts for the composition of decolonial knowledge. In addition, we permeate the story of Carolina Maria de Jesus, who based a sociopoetic experience with 5-year-old children from an Early Childhood Education school in Minas Gerais. Thus, we verify the potential of sociopoetics with children, by allowing them to fully express themselves and produce decolonial knowledge such as the (re)cognition of Carolina Maria de Jesus as a black writer of Brazilian literature.

Keywords: sociopoetic, children, Carolina Maria de Jesus

Recebido em 10/12/2022

Aceito em 10/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

Os estudos sobre as infâncias negras apontam a necessidade do exercício de escuta de crianças nas pesquisas (Cavalleiro, 2003; Abramowicz & Oliveira, 2012; Gomes & Araújo, 2014; Jango, 2017). Contudo, de acordo com Anete Abramowicz & Fabiana Oliveira (2012, p.59), enquanto adultos, temos um “cardápio de sentidos insuficiente”, não compreendendo a complexidade desse exercício, uma vez que a escuta requer o rompimento com a perspectiva adultocêntrica para compreensão do que é dito pela criança. A sociopoética, como um modo de pesquisar, tece diálogos que ecoam essas e outras vozes por vezes silenciadas e ignoradas, produzindo conhecimentos que incluem os sujeitos integralmente na pesquisa.

Na sociopoética, a escuta, a voz, o sentir e o sentido compõem a pesquisa, o que permite o envolvimento ativo de sujeitos de culturas de resistência na construção de

saberes decoloniais (Gauthier, 2019). Ao se ater à decolonialidade, a sociopoética surge em alternativa ao modo de pesquisar e assim compõe narrativas insurgentes. Ademais, a composição de saberes decoloniais com a sociopoética auxiliam no rompimento com a colonialidade, dado que a decolonialidade advém da compreensão da existência da continuidade do poder colonial e, conseqüentemente, de seus impactos na estrutura social (Quijano, 2005; Oliveira & Lucini, 2021).

Jacques Gauthier (2019) ressalta que a decolonialidade consiste em um processo que, primeiramente, percorre a interioridade dos sujeitos para que ocorra sua externalização, ou seja, para que a decolonialidade demonstra efeitos sobre as relações e a sociedade, ela deve iniciar nos sujeitos. Logo, a sociopoética em diálogo com a interiorização de saberes decoloniais, como as epistemologias negras, abre caminhos para o decolonialidade dos sujeitos e dos conhecimentos, além de visualizar uma educação antirracista, que reflete positivamente no processo de subjetivação dos sujeitos, sobretudo das crianças, visto que elas são “portadora[s] da diferença, da diversidade e da alteridade” (Abramowicz & Oliveira, 2012, p. 59).

Além disso, o imaginário social, demarcado pela hierarquia racial de supremacia branca, atravessa as escolas sustentando o racismo estrutural, sobretudo pela escassez de referências negras nos cotidianos escolares, seja por imagens, epistemologias e/ou pela não menção de intelectuais negras/os. Diante disso, neste texto temos como ponto de partida a história de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, que ficou reconhecida na década de 1960 por suas escritas literárias, principalmente, sobre o dia a dia da periferia em que morava.

A partir de uma perspectiva decolonial buscamos tecer saberes e diálogos entre crianças e a história de Carolina Maria de Jesus. Isso posto, esta produção está dividida em três partes: na primeira seção, apresentamos a sociopoética e os seus principais conceitos para a composição de conhecimentos decoloniais; na segunda, permearam a história de Carolina Maria de Jesus, e, posteriormente, relatamos sobre a vivência sociopoética com crianças de 5 anos da turma do 2º período de uma escola de Educação Infantil (EI) de Minas Gerais e os saberes tecidos, no intuito de, por fim, traçar as considerações desse modo de pesquisar decolonial.

A Sociopoética como Modo de Pesquisar Decolonial

De acordo com Jacques Gauthier (2009; 2015; 2019), a sociopoética consiste em um modo de pesquisar definido como decolonial, filosófico e científico que conduz ao rompimento com a linguagem e o saber científico único, hegemônico e impessoal.

Impulsionada pela decolonialidade, a sociopoética associa o pesquisar às lutas de povos de resistência, tais como movimentos sociais negros, indígenas, LGBTQIAPN+, dentre outros. Desse modo, consiste em um modo de pesquisar que, segundo Jacques Gauthier, escuta as vozes de povos e sujeitos à margem na sociedade, buscando corresponder à “[...] autonomia de comunidades e movimentos sociais instituindo um mundo mais justo, à pesquisa inter e transcultural, ao cuidar integral e à pedagogia libertadora” (Gauthier, 2015, p. 85). A sociopoética:

1º) Descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais; 2º) Promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; 3º) Favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo pesquisador; 4º) Possibilita a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais (Gauthier, 2003 citado por Adad, 2011, p. 249).

Para enredar tais aspectos, a sociopoética entrelaça as dimensões artísticas e coletivas, que ampliam a expressividade e a composição de sentidos pelos sujeitos em agenciamento com “o corpo, os afetos, a potência do grupo, a mobilização de fontes do conhecimento [...], como a emoção, as sensações, a intuição e até aspectos espirituais [...]”, que conectam mente, corpo e espírito (Gauthier, 2019, p. 236).

Assim, a sociopoética volta-se ao pesquisar de corpo inteiro (Gauthier, 2009; 2015; 2019), convertendo o pesquisar de um ato solitário, fechado e neutro à sua capacidade profunda e coletiva de sentir e compor sentidos, visto que “não separamos o corpo da mente nem do espírito, pois, no ser humano a distinção entre esses três aspectos da pessoa é artificial e, tanto prática como teoricamente, inconsistente” (Gauthier, 2019, p. 240).

A pesquisa sociopoética desnaturaliza o fazer científico hegemônico e instituído da ciência, colocando em devir o grupo-pesquisador para a produção de conhecimentos e de sentidos coletivamente. Assim, o sentido aqui referido “é como a esfera em que estou instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições”

(Deleuze, 1974, p. 31). O devir, em Gilles Deleuze & Félix Guattari (1995), compõe os sentidos a partir dos agenciamentos que atravessam os sujeitos como um rizoma que:

[...] não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos (Deleuze & Guattari, 1995, p.14-15).

As discussões tecidas coletivamente tornam os sujeitos em co-pesquisadores de um grupo-pesquisador, favorecendo a produção de confetos (conceitos e afetos), de intuíetos (conceitos e intuição) e de personagens conceituais (grupo pesquisador). Para isso, a sociopoética se orienta pela composição do grupo-pesquisador, a valorização das culturas de resistência, a pesquisa com o corpo inteiro, as produções narrativas e saberes com técnicas artísticas e o respeito ao pertencimento da pesquisa (Gauthier, 2009; 2015; 2019).

O ponto chave do pesquisar com a sociopoética consiste na decolonialidade, que emerge da valorização das culturas e saberes de resistência e se entrelaça às orientações da sociopoética, bem como a conduz como referência em todo processo, logo, conferindo uma abertura aos saberes, sem a projeção de estigmas. Tal processo demanda que o pesquisador seja integral, porque envolve “[...] todos os recursos do corpo para produzir dados: as sensações e sensibilidade, a intuição, as emoções, a razão, [...] a gestualidade, a dança, o imaginário etc.” (Gauthier, 2015, p. 81) e o uso de técnicas artísticas auxilia na composição da pesquisa.

A sociopoética possui potencial poético e crítico que mobiliza o coletivo para intervir sobre a realidade (Gauthier, 2015), a qual, de acordo com Bruno Latour (2002), é fruto do processo de subjetivação (Latour, 2002). Uma vez em agenciamento coletivo, esse modo de pesquisar encontra no grupo-pesquisador fundamentação e o impulsionamento da produção, da análise e da contra-análise que compõem a pesquisa.

Nesse processo em que os sujeitos se tornam co-pesquisadores e, simultaneamente, filósofos coletivos, eles também experienciam o devir-filósofo de caráter crítico e criativo (Gauthier, 2015). Assim, ocorre a quebra de paradigmas científicos e metodológicos hegemônicos. A sociopoética torna cada sujeito parte integradora da pesquisa, reiterando a sua função agenciadora, comprometida com a decolonialidade dos saberes e dos sujeitos. Ambos os processos de decolonialidade

aproximam os sujeitos das narrativas de resistência, por exemplo, como a escrita por Carolina Maria de Jesus.

Carolina Maria de Jesus: Um Caminho Para a Sociopoética

Carolina Maria de Jesus, mulher negra e escritora brasileira, nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, Minas Gerais. Ainda criança, ela frequentou os seus primeiros anos letivos no colégio Allan Kardec, com o apoio de Maria Leite Monteiro de Barros, uma mulher influente da alta sociedade (Miranda, 2015). Entretanto, ainda jovem, Carolina teve que abandonar os estudos.

Desde que aprendera a ler e a escrever, Carolina demonstrava indícios de uma escrita poética. Ela, guiada pelo seu devir-criança (Lopes, 2019), encontrou a inventividade criativa ampliada pela leitura e a escrita, que não se limitava ao que se tinha dado como o real preestabelecido.

Em 1937, Carolina Maria de Jesus deixou a sua cidade natal e foi para São Paulo, onde trabalhou como empregada doméstica na casa de uma família. Conforme destaca Fernanda Miranda (2015), o que fez com que Carolina buscasse por outra forma de obter uma renda. Assim, mesmo com pouco retorno financeiro, ela assumiu a função de catadora de papéis, “esta atividade lhe garantia ainda o suporte da escrita, pois era no descarte que ela recolhia cadernos para escrever” (Miranda, 2015, p.118).

A escrita de Carolina produzia outros sentidos àqueles papéis descartados que ela encontrara em seu trabalho diário. A construção das narrativas com os cotidianos da periferia pela escritora, revelava em sua escrita que “ao selecionarmos as informações que serão usadas em nossas narrativas, acabamos por potencializar os sentidos” (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 19). Assim, em um território precarizado e em situação também precarizada, Carolina narra a favela como o quarto de despejo da sociedade, o que evidenciado em seu primeiro livro, publicado na década de 1960, e reconhecido em âmbito nacional e internacional.

[...] quando o livro de Carolina foi publicado, o campo de onde emergia sua voz — a favela — não fazia parte do imaginário social amplo, como é hoje em dia. Diferente do Rio de Janeiro, na cidade de São Paulo as primeiras favelas estavam surgindo quando Quarto de Despejo chegou às livrarias. Para que esta favela, desconhecida, viesse à tona através do discurso inédito de alguém que vivia nela, coube ao editor do livro a tarefa de primeiro torná-la real para o público (Miranda, 2015, p. 121).

A produção e a reprodução da realidade da favela do Canindé, onde Carolina morava com sua filha Vera Eunice e com os dois filhos José Carlos e João José, tomou proporções que espelhavam os retratos da desigualdade na sociedade e as relações entre os sujeitos daquele ambiente e dos grandes centros urbanos.

Em 1958, Audálio Dantas, jornalista da Folha da Noite, em busca das realidades na favela do Canindé, encontrou Carolina Maria de Jesus que lhe contou a sua história e mostrou os seus cadernos com narrativas dos cotidianos da favela, sob uma perspectiva crítica e poética de seu olhar sobre a realidade vivida (Miranda, 2015). Desse modo, linhas foram tecidas para que Carolina publicasse a sua escrita em um livro.

Quarto de despejo começa a surgir para o público em uma reportagem de página inteira publicada em nove de maio de 1958: “O Drama da Favela Escrito por uma Favelada: Carolina Maria de Jesus faz um Retrato sem Retoque do Mundo Sórdido em que Vive”. A matéria traz descrições do cotidiano na Canindé e índices biográficos de Carolina, destacando a sua singularidade frente aos demais favelados, e, embora afirmando a inegável expressão literária do texto, em consequência imediata da repercussão desta primeira reportagem o desenho do diário publicado vai se engendrando a partir de uma linha discursiva que privilegia exclusivamente os detalhes da experiência favelada (Miranda, 2015, p. 122).

A primeira obra de Carolina foi publicada seguida por outras de sua autoria, na mesma década, como “Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada”(1961), “Pedacões de fome”(1963) e “Provérbios”(1963), mas nenhuma delas teve tanta repercussão quanto “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960). O ato de escrever de Carolina representa resistência, ela narra os acontecimentos seguida de uma análise crítica dos fatos.

As narrativas literárias de Carolina Maria de Jesus a colocam por inteiro neste processo em corpo, mente e espírito. Ela sente as mazelas da pobreza, do trabalho informal e das discriminações, expressa os seus posicionamentos e ao final do dia agradece, entrega e pede auxílio à divindade que acredita.

As palavras de Carolina ressoam as vozes sistematicamente silenciadas pela estrutura social, revelando os apagamentos da população negra e periférica. Ainda, os apagamentos históricos, sociais, culturais, políticos e, conseqüentemente, também percebido nos currículos escolares, são rememorados com a leitura do primeiro diário da escritora. A sua obra desperta para a importância da leitura de narrativas a partir do ponto de vista daquele/a que sente a invisibilidade provocada pela estrutura. Diante disso, sob uma perspectiva decolonial visualizamos que há uma multiplicidade de conhecimentos de

sujeitos de resistência que precisam ser valorizados em contraposição à manutenção da lógica hegemônica do poder sob o saber, inclusive nas epistemologias.

O encontro dos saberes decoloniais em Carolina na contribuição com a literatura brasileira e negra a partir de sua existência e vivência, desconstrói o ideário de epistemologia única e se abre às narrativas as quais “estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio” (Gomes, 2012, p. 107) que envolve a todos, inclusive o ambiente educacional. Carolina nos convida a dar visibilidade às demais formas de opressão que atravessam negras/os periféricas/os ao narrar as desigualdades, o preconceito e a discriminação mediante a fome, as relações étnico-raciais, a pobreza, as condições precárias de moradia, de trabalho e de acesso à educação.

Sociopoética com Crianças

Ao longo de duas manhãs, em uma escola pública de EI de Minas Gerais, foi realizada uma pesquisa sociopoética com crianças de 5 anos de uma turma do 2º período, com o tema “Carolina Maria de Jesus”. Essa vivência buscou proporcionar às crianças o conhecimento de referências negras em seus respectivos universos culturais. Com a obra autobiográfica de Carolina Maria de Jesus e os seus diálogos com a realidade, as crianças foram despertadas à produção de sentidos a partir dos seus cotidianos por meio da leitura e escrita, as quais eram tão estimadas por Carolina.

Para orientar a sociopoética com as crianças e as produções, a turma, composta por duas meninas negras e quatro meninas brancas, além de dois meninos negros e três meninos brancos, participou de duas oficinas, uma de produção de narrativas e outra de contra-análise, impulsionadas por algumas questões para as discussões. São elas: 1) Quais as primeiras impressões das crianças ao olhar a imagem de Carolina Maria de Jesus? Para isso, foi fixada uma fotografia da escritora no quadro. 2) Como a história desta escritora afeta as crianças?

Na oficina de produção de narrativas, sendo a professora a facilitadora e as crianças como co pesquisadores, foram produzidos dados por meio de uma técnica de inspiração artística, visto que “são múltiplas e cada facilitador pode inventar técnicas que correspondem ao seu gosto e saber-fazer” (Gauthier, 2015, p.82). Por isso, denominamos

essa técnica de 'O Sentir e o Sentido', para a produção de confetos e a compreensão dos sentidos das produções pelas crianças. Dito isso, as crianças foram informadas sobre cada um dos momentos que participaram.

No primeiro dia, um dos momentos consistiu na observação de uma foto de Carolina Maria de Jesus emoldurada em um papel brilhante junto ao nome dela fixados no quadro da sala com o desenho de ramos em giz que aparentavam brotar do mesmo. As crianças demonstraram curiosidade, uma vez que estavam atentas a figura que as despertou perguntas do tipo “quem é ela?”, “por que a foto é em preto e branco?”, “o que vamos fazer?”, “o que está escrito ali?”, “você conhece ela, professora?”, enquanto algumas delas apenas observavam em silêncio.

Logo, as crianças foram convidadas a acompanhar a contação da história de vida da escritora e uma conversa sobre ela a fim de ampliar os sentidos das crianças, bem como para que elas compreendessem a sua função coletiva enquanto grupo-pesquisador. As crianças foram receptivas à proposta, sendo, primeiramente, conduzidas ao reconto coletivo da história da escritora, seguido da manifestação das partes que lhe despertaram a atenção. Posteriormente, as crianças exploraram letras do alfabeto móvel que estavam dispostas sobre o chão, sendo instigadas ao desenvolvimento de sentidos. Tais sentidos associavam a história à imagem de Carolina Maria de Jesus e as letras disponibilizadas. Aos poucos as crianças foram encontrando as letras que compunham o nome de Carolina e o nome delas, aproximando-as da função de escrita e leitura.

As crianças ainda produziam sentidos outros às letras, montando diferentes representações da história de Carolina, o que demonstrava as afetações proporcionadas pela experiência. Em meio à livre exploração das letras, as crianças brincavam e compunham cenários (casas, ruas, árvores, entre outros) com as mesmas a partir do seu imaginário. Assim, as crianças produziam os sentidos, compondo os significados daquelas letras ao retratarem o contexto da vida de Carolina, além da escrita espontânea de palavras, trazendo àquelas letras e palavras para os seus respectivos universos culturais.

Outro momento da oficina conferiu às crianças a (re)produção do retrato da escritora representando a sua história, seguido do relato sobre a relação entre o desenho e o tema. Então, foram disponibilizados lápis de cores, folhas de papel A4, tiras de revistas e cola para a confecção dos desenhos pelas crianças. Cada desenho por elas elaborado produzia confetos, conforme também foi detectado em um estudo da pesquisadora Shara Adad (2011). O desenho demonstrou as representações de mundo

das crianças, conferindo às suas percepções acerca das realidades das periferias, das relações sociais das famílias, do trabalho informal, da alimentação, da profissão de escritora, assim como das mudanças ocorridas na vida de Carolina.

Por meio da oficina, foram produzidos confetes com as crianças a partir da explicação delas sobre os seus desenhos, como: “Carolina criança”; “o sonho de Carolina”; “os papéis de Carolina”; “os livros de Carolina”; “a vida de Carolina”; “sem a fome”; “a família de Carolina”; “os corações de Carolina”; e “o brilho de Carolina”. Observou-se duas tendências nesses confetes: a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus problematizadas pelas crianças. Tais problematizações integram o devir sob a “composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (Lopes, 2019, p. 17).

Dessa maneira, as produções apresentadas a seguir revelam as percepções das crianças sobre a história de Carolina Maria de Jesus, tanto as suas características físicas, quanto as vivências e as experiências como escritora e sujeito existente e resistente na sociedade:

Figura 1

Desenhos sobre a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus (re)produzidos por crianças do 2º período da EI



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

No segundo dia, realizou-se a oficina de contra-análise, que conferiu ao grupo-pesquisador refletir sobre as produções e as suas interpretações mediante as análises prévias da professora como facilitadora. Esse processo trata-se de um momento de composição coletiva que busca descartar, rever ou confirmar, de forma dialogada, os sentidos produzidos acerca da pesquisa realizada. Diante das narrativas, das análises e da contra-análise, temos, posteriormente, o momento do diálogo da teoria com os dados produzidos pelo grupo-pesquisador.

Este momento pretende ser um espaço no qual ocorra a produção de sentidos, de acontecimentos ou de conceitos e, ao mesmo tempo, a produção de subjetividade: pensar e ser são uma só e a mesma coisa. E como o conceito é um acontecimento, não pode existir sem ser perpassado de afetos que não são emoções individuais, nem sentimentos, mas intensidades que percorrem os corpos. Por isso, a Sociopoética se utiliza do neologismo “confeto”, mistura de conceito e afeto, para mostrar que na atividade do grupo pesquisador os afetos não só existem, como são o próprio motor da criação (Adad, 2011, p. 261).

A vida da escritora atravessou as crianças pela experiência do contato com escrita, tanto motivando-as como pelo antes e depois do reconhecimento de Carolina, além das reflexões entre "Carolina criança" e "Carolina adulta". As crianças observam em “Carolina criança” o desejo de aprender a ler e a escrever que também foi interiorizado por elas. Logo, a inventividade de construir conhecimentos com aquilo que se aprendeu, seja na construção de pequenas palavras, na composição de desenhos ou mesmo na possibilidade da escrita de livros fizeram parte da produção de subjetividade das crianças.

As projeções de Carolina despertaram dizeres nas crianças que demonstraram a percepção da diferença que, de acordo com Deleuze, indica a multiplicidade enquanto acontecimento, perpassada por agenciamentos (Paraíso, 2010). Nesse processo, a interseccionalidade⁵⁶ nos modos de existir de Carolina em raça, classe e gênero são observados por nós nos desenhos das crianças. Ao colorir, demarcam Carolina como negra, percebem a escritora enquanto uma mulher, além de verbalizar e representarem em desenhos tais caracteres e a diferença entre a precariedade vivida por ela e a sua superação. A aproximação da turma à realidade da escritora, sobretudo como criança, evidenciava-se em aspectos coletivos e subjetivos de cada estudante, como caracteres físicos, afetivos ou materiais.

⁵⁶Interseccionalidade é um termo cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) que refere-se aos entrecruzamentos de opressões determinadas por eixos de poder de raça, etnia, gênero e classe.

Tal situação é observada por Luana Tolentino (2018) em seu livro, “Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula”, em que essa educadora relata em uma passagem que uma de suas alunas reconheceu as possíveis aproximações entre a sua vida e a de Carolina Maria de Jesus. A partir disso, percebe-se que levar essa escritora ao conhecimento das/os estudantes desloca as epistemologias inferiorizadas pela estrutura a uma posição ao centro das discussões, valorizando as vozes e as vivências negras.

Outra questão que chamou atenção das/os estudantes na história de Carolina Maria de Jesus é a atividade laboral de “Carolina criança”. Por que uma criança negra deixa de estudar para exercer funções laborais? Essa é uma das questões que decorre do problema social, cuja resposta converge à estrutura racista, classista e patriarcal. A escritora enquanto mulher negra resiste ao sistema de dominação junto a sua família, traduzindo a sua revolta, resistência e existência em palavras.

A relação do trabalho e a presença ou a ausência da fome são destacadas pelas crianças, implicando ao questionamento: “por que a fome marca a vida de Carolina e de sua família?” Quando a criança discute sobre a fome em sua arte, compreende-se que tal assunto provoca afetações, direta ou indiretamente, sobre a sua visão sobre o mundo, além de expressar condições materiais, físicas e emocionais, que são provocadas nos sujeitos pelo confronto entre a necessidade visualizada e/ou a sentida.

Por outro lado, as crianças verificam processos em “Carolina adulta”, na qual em um primeiro momento há uma projeção do “sonho de Carolina” de se tornar escritora que assim como todos os confetos se entrelaçam em agenciamento. Assim, o sonho se traçava nos “papéis de Carolina”, produzindo realidades:

[...] diante da atividade de “catar” papel e depois vendê-lo para prover o alimento diário, de “catar” espaços em branco nas folhas usadas que encontrava nas ruas, de “catar” alguns momentos de silêncio em meio ao barulho da favela, a autora “catasse” discursos e recursos expressivos para narrálos (Miranda, 2015, p. 132).

O posicionamento de Carolina como escritora ao longo de sua trajetória consiste em algo que decorre de uma subjetividade que, de acordo com Deleuze & Guattari (1995), denomina-se maquínica, é provocada pela composição inventiva dos sujeitos e de sua capacidade de encontrar linhas de fuga, como Carolina a partir das narrativas. Nesses confetos dos sonhos, papéis e livros de Carolina, duas crianças citaram sobre o desejo de

escrever livros como a escritora, questionaram se essa seria uma profissão e a resposta afirmativa os deixou interessados pela possibilidade.

A apresentação das capas dos livros “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960) e “Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada”(1961), de Carolina Maria de Jesus, durante a contação da história da autora, situam os dois momentos da “vida de Carolina” representados nos desenhos. Pelos confetos “sem a fome” e “família de Carolina”, as crianças citam a retomada das vivências de Carolina e construíram um desfecho positivo da vida dessa autora e de seus familiares.

Ao se referirem à trajetória de Carolina, compreende-se o confeto “brilho de Carolina”, em que uma criança estabelece uma relação de Carolina com a luz do sol em sua totalidade e o brilho que a envolve. Ao mesmo passo, outra afirma que Carolina “merece” muitos corações, que surgem como símbolo de afeto, sentimento despertado por Carolina e que nos aproxima da concepção de Corpo com Coração (CcC) na sociopoética. Para Gauthier (2019), a conexão entre o corpo e a ciência interliga-se à espiritualidade. Assim, essa ligação confere às co-pesquisadoras a crença sobre o que é sentido se converge em central, “este Coração tem a capacidade de se relacionar com os fluxos compassivos e amorosos do universo inteiro, na prática meditativa da Vacuidade” (Gauthier, 2019, p. 246-247).

Para finalizar esta produção sociopoética, as crianças, em comum acordo com referência à escrita dos cotidianos por Carolina Maria de Jesus, confeccionaram uma carta coletiva direcionada à autora. Tendo a professora como escriba, elas expressaram os acontecimentos enquanto processos vivenciados durante a realização das atividades que compõem os seus cotidianos e as suas subjetividades. Assim, se estruturou a carta:

Oi, Carolina

A gente está aprendendo a ler. Conhecemos sua história.

Vamos para a escola todos os dias e estamos aprendendo muitas coisas: a escrever, a ler e hoje aprendemos o que é uma carta.

Hoje o coleguinha chegou atrasado, está chovendo muito. Alguns coleguinhos vieram de ônibus, porque a casa deles é muito longe da escola.

Hoje tivemos Educação Física com a [professora 1], brincamos de corre-cotia e bambolê.

Na escola, estudamos na sala 3, gostamos de brincar, comer, da música e também do pátio, mas hoje está chovendo então não vamos.

Temos uma professora chamada [professora 2]. Ela contou sua história para a gente. Gostamos da parte que você escreve papéis e livros.

Ficamos felizes em te conhecer, até fizemos uma arte para você.

Beijinhos,

Tchau!

Isso posto, nos cotidianos, os afetos e os conceitos, ou seja, os confetos, foram produzidos com as crianças agenciados à vida e à obra de Carolina Maria de Jesus. O entrelace entre a história da autora, a sociopoética e as crianças conferem uma perspectiva decolonial, na qual o fazer científico opõe a reproduzir a hegemonia e tem por prioridade a escuta das vozes dos sujeitos e povos de resistência silenciados.

A partir da sociopoética, as crianças, sujeitos também silenciados pela estrutura social e o fazer científico, tiveram a oportunidade de ter suas vozes ouvidas, projetando, assim, a sua coletividade e a subjetividade ao expressar sentidos. Ao mesmo passo, as crianças ampliaram as suas perspectivas sobre o que é ser um/a escritor/a, desconstruindo visões e percepções padronizadas acerca das epistemologias, uma vez que se abre a diálogos com a autora enquanto mulher, negra, periférica, que nos inteira dessa discussão.

Considerações Finais

A sociopoética com crianças, neste artigo, teve como tema a história de Carolina Maria de Jesus como expressão decolonial de saberes, apresentando as contribuições da expressão das epistemologias negras, subsidiando vozes negras e de crianças na pesquisa.

Para isso, apontou-se os conceitos do modo de pesquisar sociopoético, citando as suas características e etapas. Além disso, destacou-se a narrativa de Carolina Maria e o seu diálogo com a sociopoética e, por fim, o relato da vivência da pesquisa com crianças, trouxe a contextualização de utilização com os cotidianos escolares.

A partir das vivências proporcionadas, verificou-se que a sociopoética amplia a participação desses sujeitos na pesquisa. Ela apresenta a construção de narrativas que demonstram a efervescência de ideias e sentidos que deslocam os sujeitos a apresentarem as suas subjetividades e coletividades em meio a produções artísticas.

Ao contrário das pesquisas científicas que demandam momentos de solidão do pesquisador para a análises, a sociopoética se abre a contra-análise por seus sujeitos de pesquisa, que (re)articulam, desconstroem e (re)compõem coletivamente os sentidos produzidos, aproximando a pesquisa das perspectivas de suas/seus co-pesquisadoras/es.

Mais do que aproximar os sujeitos da pesquisa, a sociopoética torna-os atores do processo. Desse modo, crianças co-pesquisadoras utilizam de suas percepções sobre o mundo para compor conhecimentos e despertar percepções sobre os cotidianos, como as realidades de Carolina Maria de Jesus. No entanto, convém ressaltar que existem demandas do modo de pesquisar em atenção ao público infantil, como a adequação a essa faixa etária com focos na ludicidade e a dedicação à escuta da criança, uma vez que ela precisa despertar a expressividade, a produção e a interpretação de seus sentidos.

Portanto, o modo de pesquisar decolonial tensiona o campo científico ao permitir que sujeitos e povos de resistência silenciados, entre eles crianças, sujeitos negros e periféricos, se expressem integralmente e produzam saberes. Além disso, esse modo revela que as crianças precisam ser compreendidas como parte integrante da pesquisa, pois são capazes de produzir e discutir dados, expressando as suas opiniões, em um processo vinculado ao sentir, e produzir sentidos e saberes decoloniais dentro de um campo, como o (re)conhecimento de Carolina Maria de Jesus como escritora negra da literatura brasileira, o que nos instiga a refletir as potencialidades da sociopoética para com as crianças.

A educação de crianças sob uma perspectiva decolonial faz-se possível a partir do modo de pesquisa sociopoético. Quando são desenvolvidas atividades como as narradas nesta produção, percebemos a participação das crianças integralmente na produção coletiva de saberes, envolvendo os seus sentidos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e emocionais. Ademais, este modo de pesquisar corrobora com o conhecimento de epistemologias decoloniais. Carolina Maria de Jesus, por exemplo, agencia vivências com a realidade e a representatividade de luta como mulher negra e periférica ao ecoar a sua voz em meio a sua escrita. Assim, mesmo antes da alfabetização, as crianças podem vivenciar com a decolonialidade as rotas que desviam da ocidentalização dos saberes.

Referências

Abramowick, A., & Oliveira, F. (2012). As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: Alguns aportes. Em M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, (pp. 47-64). CEERT.

Adad, S.J.H.C. (2011). O pensamento de crianças vitimizadas pelas violências sobre o corpo: Uma pesquisa sociopoética. *Cordis. História, Corpo e Saúde*, 7, jul./dez. 247-282.

Cavalleiro, E.(2012). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, (6 ed.). Contexto.

Crenshaw, K.(2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 171-188.

Deleuze, G. (1974). *A lógica do sentido*. Perspectiva.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Ed. 34.

Ferraço, C.E., Soares, M.C.S., & Alves, N. (2018). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. EdUERJ.

Gauthier, J. (2009). A Sociopoética ou quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação*, 12, 118-135.

Gauthier, J.(2015). Sociopoética e formação do pesquisador integral. *Revista Psicologia*, 78-86.

Gauthier, J.(2019). A sociopoética como método de pesquisa instituinte e decolonial. *Revista de Humanidades e Letras*, 5(2), 235-256.

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos Sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.

Gomes, N. L., & Araújo, M.(2014). Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: Alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. Em W. Coelho et al. (Org.). *A Lei 10.639/2003: Pesquisas e debates*, (pp. 223-277). Editora Livraria da Física.

Jango, C.F.(2017). *Aqui tem racismo: Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças*. Editora Livraria da Física.

Jesus, C. M. (2014). *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. Editora Ática.

Latour, B. (2002). *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. EDUSC.

Lopes, E. S. (2019). A alegria subversiva de devir-criança. *Momento*, 28(1), 11-25.

Miranda, F. R. (2015). Carolina Maria de Jesus: A morada da palavra. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*, 3(1).

Oliveira, E. S., & Lucini, M. (2021). O pensamento decolonial: Conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim Historiar*, 8(1), jan./mar., 97-115.

Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587-604.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, (pp. 117-142). CLACSO.

Tolentino, L. (2018). *Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula*. Mazza Edições.

Gêneros Discursivos e Produção Escrita na BNCC: Uma Leitura Reflexiva

Discursive Genres and Written Production at BNCC: A Reflective Reading

Ida Maria Marins

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas

Docente, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, Brasil

 idamarins@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5794-7594>

Karina Giacomelli

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Maria

Docente, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

 karina.giacomelli@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2883-8641>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-16>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

Este trabalho foca na leitura e reflexão crítica do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino da língua portuguesa, anos finais do fundamental, com os objetivos de analisar a abordagem de trabalho com os gêneros discursivos e com a produção escrita. Para tanto, nos valem da teoria da Análise Dialógica do Discurso como referência para análise dos enunciados que selecionamos para dialogar e responder aos objetivos propostos. A partir das análises, compreendemos que a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com a linguagem, mas apresenta algumas incongruências quanto a abordagem nessa perspectiva, o que torna o documento aberto a problematizações.

Palavras-chave: língua portuguesa, gêneros discursivos, escrita, BNCC

Abstract

This work focuses on the reading and critical reflection of the text of the Common Curricular National Base (BNCC) regarding the teaching of the portuguese language, final years of elementary school, with the aims of analyzing the work approach with the discursive genres and, specifically, with the written production. Therefore, we use the theory of dialogical discourse analysis as a reference for the analysis of the statements that we select to dialogue and respond to the proposed aims. From the analyzes, we understand that the BNCC assumes the enunciative-discursive perspective for working with language, but presents inconsistencies regarding the treatment of work in this perspective, which makes the document open to questions.

Key-words: portuguese language, discursive genres, written, BNCC

Recebido em 06/01/2023

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

O presente artigo tem por objetivos realizar uma leitura crítico-reflexiva sobre a abordagem de trabalho com os gêneros, apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (2018) (doravante BNCC) e, na sequência, analisar a sua proposta de produção textual escrita. Para tanto, nos valem da teoria do Círculo de Bakhtin (2011), Bakhtin & Volochínov (2012), no tocante à concepção de linguagem e de gêneros discursivos, juntamente com outros autores para dialogar com os enunciados desse documento legal, o qual passou a orientar as discussões de (re)composição dos currículos para o ensino (no caso da língua portuguesa, nosso foco) em todo o país.

No Brasil, a proposta de trabalho com os gêneros na escola tem como marco inicial os PCN (1998) da Língua Portuguesa (LP). Esse documento apresentou, a partir de pesquisas, de encontros acadêmico-científicos e de publicações de estudiosos da área da linguagem (movimento que tem início na década de oitenta), os parâmetros para o ensino e aprendizagem da língua com enfoque na abordagem interacionista⁵⁷ e enunciativo-discursiva, cujo objeto das práticas de língua(gem) são os gêneros discursivos/textuais. Ao defender a importância de desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN tomam o texto como unidade básica do processo de ensino e o gênero como objeto de trabalho. Nessa direção, a BNCC também afirma que o ensino da língua portuguesa deve

⁵⁷ Na abordagem interacionista, segundo Travaglia: “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (2009, p. 23).

partir do texto, considerando as suas variadas formas de manifestação em diferentes esferas comunicativas, conforme evidenciamos no trecho:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Observamos, no enunciado acima, que o *texto* é o destaque, enquanto unidade de trabalho com a língua, e a referência aos gêneros é percebida na menção feita à relação do texto com seus contextos de produção, o que nos permite inferir que a BNCC mantém a noção de gêneros e considera a sua relevância para o ensino da língua(gem).

Para melhor compreender o tratamento dado aos gêneros e à produção escrita, apresentamos este artigo resultado parcial de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista, que toma como base teórica a análise dialógica do discurso (ADD). Nessa teoria, todo discurso (enunciado) é ocupado de muitos outros enunciados, passados, presentes e futuros, pois, ao enunciar, o falante/escritor responde a discursos anteriores e presume, como respostas futuras, uma compreensão responsiva ativa do seu interlocutor (Bakhtin, 2011).

Nessa perspectiva, propomos uma leitura crítico-reflexiva em resposta aos enunciados da BNCC de LP, anos finais do fundamental – enunciados que orientam a abordagem de trabalho com o texto/gêneros discursivos, como a sua proposta de produção textual escrita. Para tanto, selecionamos alguns enunciados para com eles dialogar num “(...) *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso (...)” (Brait, 2002, p. 41).

Para desenvolver nossos objetivos, trazemos, inicialmente, a teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin (2011), em interlocução com outros autores brasileiros, tais como Faraco (2009) e Sobral (2009); na sequência, discutimos sobre o tratamento dado aos gêneros na BNCC. Após, analisamos um recorte no tocante à produção textual escrita e, finalmente, fizemos as considerações finais.

Os Gêneros Discursivos: Algumas Considerações

Na teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são tomados como enunciados relativamente estáveis, sejam eles orais ou escritos, proferidos nos mais diversos campos

da atividade humana. São relativamente estáveis porque em cada ato da enunciação tem-se, segundo Sobral (2009, p. 117), “o *novo* (a singularidade, a impermanência) articulado ao *mesmo* (a generalidade, a permanência) (...)”. O autor explica que a articulação do *novo* ao *mesmo*, como uma das características dos gêneros, pressupõe que todo enunciado é sempre um vir-a-ser concreto (e não uma abstração), que exige certas regularidades - o que possibilita a comunicação entre os sujeitos, e traz o novo como marca da natureza humana, a sua constante mutabilidade. Nessa discussão, Faraco (2009) contribui afirmando que os gêneros:

(...) cumprem indispensáveis funções sociocognitivas. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (Faraco, 2009, pp. 129-130).

O entendimento da relativa estabilidade dos gêneros (enunciados), assim como da sua ligação intrínseca com os diversos campos da atividade humana, os quais determinam as suas condições específicas e finalidades, torna-se crucial quando pensamos no trabalho com a língua(gem), enquanto enunciação. Além desses princípios, os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2011), constituem-se de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático está relacionado ao domínio do sentido do enunciado. A cada enunciado, dependendo das suas condições de produção e de seus interlocutores, os sentidos são mobilizados, caracterizando o tema da enunciação. Como explica Ohuschi, “Em uma leitura de um texto-enunciado, por exemplo, o significado vem do próprio texto (matéria linguística), mas o sentido (a sua temática) é construído na enunciação” (Ohuschi, 2019, p. 24). O sentido, produzido em uma situação concreta de interação verbal, é o que delimita o tema. Ainda, é importante ressaltar que o tema não pode ser confundido com o assunto, pois ele não é pré-determinado e acontece no momento da interlocução. Para Sobral:

A ideia de tema é melhor entendida como ‘unidade temática’, expressão que esclarece o que distingue tema de assunto, e que o define como conjunto integrado de elementos únicos que se manifestam na enunciação concreta (...).

O tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação, ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significação + enunciação produzem sentido (Sobral, 2009, p. 75).

A construção composicional diz respeito à estrutura do enunciado, uma forma de estruturação do discurso interrelacionada ao projeto enunciativo do falante/escritor. Portanto, ao ser interdependente do projeto enunciativo, o qual define a forma arquitetônica, segundo Sobral (2009), a estrutura composicional do enunciado não pode ser compreendida como forma rígida, pois poderá sofrer alterações a depender do projeto de enunciação.

Sobre o estilo, Bakhtin reafirma a inseparável relação desse elemento com a construção composicional e o tema, na composição do gênero. O estilo reflete as escolhas (lexicais, fraseológicas e gramaticais) individuais dos falantes/escritores para produzir seus discursos levando em conta os seus interlocutores e a suposição de terem a compreensão responsiva ativa para dar continuidade à interação discursiva. Contudo, nem sempre os estilos são individuais, conforme afirma Bakhtin:

(...) nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (Bakhtin, 2011, p. 265).

Para efeito de uma classificação dos gêneros, Bakhtin (2011) os define em primários e secundários. Os primeiros estão relacionados às práticas de linguagem (sempre ideológicas) da vida cotidiana (conversas informais, bilhetes, lista de compras etc.), desenvolvendo-se em situações mais espontâneas da comunicação verbal. Os secundários englobam os gêneros mais elaborados; acontecem e circulam nas esferas científicas, religiosas, políticas etc. Embora haja essa classificação é importante compreender que ela não é dicotômica, ou seja, os gêneros primários e os secundários inter-relacionam-se. Os secundários absorvem os primários e vão se transformando à medida das necessidades de cada esfera, e é possível, também, os primários absorverem os secundários, por exemplo, uma narrativa espontânea adquirir a forma de uma dissertação.

Os gêneros discursivos envolvem um conjunto de elementos de natureza discursiva, social, histórica, ideológica, linguística, extralinguística entre outros, que

precisam ser analisados e compreendidos quando se trata de trabalhar com a linguagem verbo visual, que está em constante processo de transformação quando a assumimos pertencente aos gêneros. Falamos e escrevemos em gêneros e a sua dinamicidade encontra-se nas mudanças operadas nas esferas de atividade humana, as quais os cobrem. Como afirma Sobral, os gêneros são “formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos)” (Sobral, 2009, p. 129).

Leitura Dialógica da Abordagem de Trabalho com Gêneros

Para compreender a abordagem de trabalho com os gêneros, proposta pela BNCC para o ensino de língua, é importante retomar qual concepção de língua(gem) está relacionada. O estudo dos gêneros ancora-se nos fundamentos da teoria do Círculo de Bakhtin, a qual concebe a língua(gem) como um fenômeno que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin & Volochínov, 2012, p. 128). Nessa concepção, que entrou no Brasil via estudos na área da Linguística Aplicada, no início da década de 80, a língua passou a ser concebida como processo de interação entre sujeitos sócio e historicamente situados. Vale destacar que, a partir dela, inaugura-se a chamada virada discursiva ou enunciativa (Rojo & Cordeiro, 2004).

Nesse novo cenário teórico, o texto passa a ser compreendido como enunciado – aquilo que vai além da materialidade textual, e carrega em si um projeto de dizer com uma intenção e finalidades específicas. Para melhor compreender a natureza do enunciado, Sobral (2009) postula que eles (enunciados) são um produto das interações e para entendê-los é necessário considerar todo o processo de sua construção, circulação e de sua recepção por outros sujeitos; levar em conta as circunstâncias sociais e históricas, os interlocutores e as ideologias implicadas no seu processo de produção. Disso decorre a natureza viva, inacabada e relativamente estável do enunciado.

Sobral, em referência ao Círculo de Bakhtin, comenta que todo enunciado tem um autor, o qual elabora seu projeto enunciativo (intenção) e a sua execução. E acrescenta:

Ora, se é preciso um autor, um projeto enunciativo desse autor e a execução desse projeto, com suas modulações, e se o lugar do exercício da língua é a *inter-ação*, que é sempre concreta, mesmo num texto escrito, o enunciado para o Círculo de Bakhtin

não equivale à frase nem a sequências de frases e não se reduz à materialidade do texto (Sobral, 2009, p. 91).

Temos, assim, que o enunciado transcende a frase e o texto; contudo, o autor/locutor vale-se desse material (frase e texto), que é da ordem da significação para elaborar seu projeto enunciativo, que é da ordem do sentido. Como vimos na sessão anterior, os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis; existe entre ambos (gêneros e enunciados) uma relação de interdependência. Quando um autor/locutor elabora seu projeto enunciativo, ele adapta-o às condições de um certo gênero, que é determinado pelas esferas de atividade. No ato de falar e escrever aprendemos a produzir enunciados em gêneros, e não a produzir frases e orações isoladas de um contexto, portanto, toda a abordagem de ensino que concebe língua(gem) como enunciação/discurso precisa assegurar que seu objeto de trabalho seja o enunciado (os gêneros).

Diante dessa exposição passamos a refletir como a BNCC aborda o trabalho com os gêneros tendo em vista assumir, em texto introdutório à área, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como evidenciamos no fragmento abaixo:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é 'uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20)' (Brasil, 2018, p. 67).

Na sequência, apresenta o texto como unidade central de trabalho com a língua, o qual deverá ser tratado, na abordagem de ensino, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva.

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Compreendemos, inicialmente, um certo descompasso em relação ao que a BNCC propõe para o ensino da LP, trazendo o texto e não os gêneros como objeto central de trabalho, tendo em vista assumir os pressupostos da teoria da enunciação. É certo que o documento considera a relevância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento das

práticas de linguagem, à medida que afirma o trabalho com texto “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67). O fato, também, de atentar aos campos sociais de circulação dos gêneros, revela aproximação com a teoria enunciativo-discursiva de Bahktin, a qual afirma que o estabelecimento dos gêneros, suas formas de produção, circulação e recepção são dependentes das condições específicas de cada campo de atividade humana, incluindo o contexto sócio-histórico. Por essas considerações é que indagamos por que a BNCC não colocou a centralidade do trabalho com a linguagem nos gêneros discursivos, os quais são materializados em textos.

Os campos das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático e o campo artístico-literário são as escolhas feitas pela BNCC por compreendê-los contemplarem “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar (...)” (Brasil, 2018, p. 84). Dessas escolhas decorre a orientação dos gêneros a serem abordados na escola, nos anos finais do fundamental, contemplando gêneros da cultura escrita, oral e digital, tais como: notícias, carta de leitor, reportagem, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, infográfico, entrevista, debate, *vlog*, *podcast*, *fanfiction* etc. Ou seja, o documento propõe um trabalho com uma extensa variedade de gêneros, os quais abarcam as várias manifestações da linguagem em suas semioses e mídias. Além desses gêneros, sugere que outros possam e devam ser introduzidos nos currículos, em cada ano escolar, com observância ao nível de complexidade que cada gênero exige para o seu estudo. “Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 2018, p. 139).

Relativamente a essa gama de gêneros, os indicados em cada ano escolar e outros possíveis, problematizamos as condições de produtividade no seu tratamento na sala de aula, visto exigirem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades de natureza verbal e extraverbal. Sobre a questão da grande variedade de gêneros propostos para cada ano escolar, e em defesa de um trabalho pedagógico com projetos de ensino, Geraldi afirma:

(...) o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (Geraldi, 2015, p. 389).

Uma novidade da BNCC, em relação aos PCN, é o destaque dado à abordagem de gêneros da esfera midiática, que cobrem os letramentos digitais. O argumento apresentado pela ênfase aos gêneros dessa esfera dá-se a partir da constatação do crescente uso de novas práticas de produção e interação que as mídias oportunizam na sociedade contemporânea. Cada vez mais os sujeitos interagem pela internet e também são provocados a produzir gêneros e os fazerem circular com o uso de ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, o documento busca contemplar essa nova realidade em prol do uso consciente, crítico e, portanto, mais qualificado dos mais variados meios de comunicação.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 68-69).

Sobre a abordagem de gêneros da esfera midiática que envolvem muitas semioses da cultura digital, compreendemos a sua relevância para o ensino, dadas as profundas transformações nos modos de comunicação, hoje presentes na sociedade. Contudo, para haver um ensino significativo e qualificado é fundamental levar em conta as condições estruturais e humanas em que a educação se encontra. Quanto a essa realidade, Rojo, Barbosa & Collins (2011) afirmam existir um movimento de políticas e programas de governo com vistas a investir no incremento das novas tecnologias para o acesso das escolas, dando maiores condições para o ensino e a aprendizagem. No entanto, as mesmas autoras observam que esses programas e políticas ainda deixam a desejar pela pouca fluência que os professores têm para lidar com as tecnologias. De que servem as ferramentas se os maiores protagonistas do ensino encontram dificuldades para o seu uso? Com base em sua pesquisa, as autoras constatarem que “os processos de formação

de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados” (Rojo, Barbosa & Collins, 2011, p. 109).

A BNCC fala do seu compromisso na formação inicial e continuada dos professores, alegando que ela por si só não conseguirá mudar o quadro problemático em que se encontra a educação brasileira. Essa mudança implica alteração dos currículos, “a formação inicial e continuada dos educadores, a elaboração de materiais didáticos (...)” (Brasil, 2018, p. 5), o que se torna fundamental para que os seus propósitos sejam alcançados, a longo prazo, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a cidadania prevista no documento.

Também apresenta algumas dimensões que devem ser consideradas no tratamento das práticas de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, fazendo a referência de que essas dimensões estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Essa orientação corrobora o texto dos PCN (1998), cujo eixo metodológico proposto para o ensino da LP é o eixo do USO-REFLEXÃO-USO (Brasil, 1998).

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Além de fazer referência a uma abordagem de ensino com o texto que leve em conta o uso da língua e a reflexão, a BNCC também deixa evidente que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica devem ser sempre trabalhadas de forma contextualizada. Ou seja, considerar e refletir sobre as condições de produção dos gêneros discursivos escritos e orais, conforme observamos: “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos [escritos e orais] que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77). Essa orientação corrobora com os princípios da perspectiva enunciativo-discursiva para qual todo o estudo do gênero precisa atentar às suas condições de produção, visto a língua (enunciado concreto) estar sempre ancorada

(...) em um contexto social, histórico e ideológico; nos sujeitos envolvidos no ato da enunciação, no projeto discursivo desses sujeitos; enfim, é necessário reconhecer que há um contexto que abarca as enunciações, o qual interfere decisivamente nas formas de uso da linguagem. Logo, para compreendê-la, segundo Bakhtin (1979 [2003]), faz-se necessário, antes de tudo, reconhecer os elementos que constituem esse contexto e que fazem com que os enunciados sejam situados sócio-historicamente (Brocardo, Ortega & Lima, 2019, p. 98).

Diante do exposto, é possível afirmar que a BNCC apresenta uma abordagem de trabalho com os gêneros convergente com os fundamentos da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, contudo, deixa brechas para questionar a centralidade do texto como unidade de trabalho, ou seja, qual noção de texto está subjacente no documento? Assim como a validade produtiva do trabalho com uma gama extensa de gêneros em cada ano escolar.

A Produção Textual Escrita na BNCC

Relativamente à proposta de trabalho com a produção textual nos anos finais do fundamental, fazemos um recorte na seção que visa a tratar do eixo da produção textual escrita. Esse recorte dá-se pela extensão do documento e devido ao limitado espaço que contamos na elaboração de um artigo científico.

Para situar mais uma vez o leitor, a parte que trata da Língua Portuguesa se organiza em práticas de linguagem, as quais compreendem os eixos da leitura, da produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Para cada eixo são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades esperadas que os alunos adquiram. Além disso, as práticas de linguagem estão articuladas com os campos de atuação. Segundo a BNCC (2018), essa articulação é fundamental por entender que as práticas de linguagem estão sempre situadas em um contexto sócio-histórico, à vida social. Os campos são quatro: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. O documento também apresenta códigos para orientar o leitor em relação ao conjunto de habilidades propostas, por exemplo, EF69LP06, sendo: EF (Ensino Fundamental); 69 (Habilidade que percorre do 6º ao 9º ano); LP (Língua Portuguesa); 06 (Número da habilidade).

No eixo da produção de textos, com referência às habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer da escolarização final do ensino fundamental (6º ao 9º ano),

apresentamos um quadro síntese que traz algumas das habilidades, em cada campo de atividade:

Quadro 1

Gêneros e a Proposta de Produção Textual Escrita

Práticas de Linguagem – Produção de textos	
Campos de atividade	Habilidades
Campo jornalístico-midiático	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático (...) (Brasil, 2018, p. 143).
Campo de atuação na vida pública	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (Brasil, 2018, p. 153).
Campo artístico-literário	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 159).

Fonte: Quadro Adaptado, pelas autoras, da BNCC (2018) em 2021

Iniciamos nossa análise considerando a quantidade e complexidade dos gêneros propostos. Somente na seleção de uma das habilidades, explicitadas no quadro acima, no campo jornalístico-midiático, encontramos vinte e três gêneros explicitamente indicados para o trabalho de produção textual. Além desses, o documento orienta contemplar outros tantos gêneros que circulam nas várias mídias e nos campos de atividade apresentados. Sobre essa questão, da variada gama de gêneros propostos na Base, retomamos Geraldi (2015), para quem, a quantidade de categorias exigidas para o trabalho com a Língua Portuguesa, como campo de atuação, eixos, gêneros, pode significar um excesso de objetos de estudo em detrimento de projetos de ensino variados.

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela) (Geraldi, 2015, p. 387-388).

Com a quantidade de gêneros listados, a BNCC parece ter a pretensão de que todos eles são possíveis de serem ensinados na escola – algo bastante improvável até pela natureza dos gêneros: relativamente estáveis, dinâmicos, processuais e heterogêneos, que vão adaptando-se e se transformando conforme o desenvolvimento dos campos de atividade na sociedade. Nessa direção, Geraldi acrescenta “que não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros existentes. Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola” (Geraldi, 2015, p. 390). Concordamos com o autor por entender que cabe à escola desenvolver capacidades de linguagem, via objetos de estudo, que tornem os alunos capazes de se integrarem na sociedade, via mundo do trabalho, mundo científico e cultural de forma qualificada enquanto verdadeiros cidadãos.

Para tanto, é necessário, sob o nosso ponto de vista, eleger gêneros mais próximos da escola, os quais potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta e de produção escrita/oral. Mais próximos da escola não significa trabalhar com os gêneros conhecidos dos alunos em maior ou menor graus, mas considerar aqueles que circulam com mais recorrência na sociedade e que atendam às necessidades e interesses dos alunos. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), orientam que o trabalho com os gêneros na escola deve ser feito com os gêneros que os alunos não dominam ou os fazem de modo insuficiente. Desse modo, é importante que os professores desenvolvam estratégias metodológicas que garantam o seu domínio.

Para além da quantidade, observamos, no quadro 1, a natureza complexa dos gêneros apresentados. Essa complexidade dá-se pela estrutura dos textos, seus suportes e pelas linguagens que neles exorbitam (imagens, sons). Indicar o trabalho com *podcasts*, *vlogs*, os quais necessitam das mídias para serem levados para a sala de aula é não ter a compreensão do estado de precarização pelo qual passa a escola brasileira, além de ignorar que boa parte dos profissionais do ensino parece não saber lidar, por várias razões que aqui não cabe discuti-las, com muitas ferramentas tecnológicas - conforme mencionamos em Rojo, Barbosa & Collins (2011) e desconhecem estratégias pedagógicas de trabalho com a esfera midiática. No texto de apresentação, a BNCC afirma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

Isso posto, o documento declara seu compromisso, enquanto política nacional para a educação, com a formação de professores, seja inicial ou continuada, e com a oferta de infraestrutura condizente para que os seus propósitos sejam alcançados ao longo da escolarização. Assim sendo, há a necessidade de um alto investimento dos governos para equipar as escolas e reestruturá-las, investimentos na formação de pessoal (professores, gestores e técnicos), nos cursos de licenciaturas, na elaboração de material didático e na sua distribuição; questões que demandam tempo e políticas muito bem articuladas, sérias e comprometidas entre os poderes. A BNCC vem sendo implementada desde 2018 na educação infantil e no ensino fundamental e até o momento desconhecemos maiores investimentos na educação. Pelo contrário, em 2016, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em educação e saúde por um período de 20 anos.

Sobre a proposta de trabalho com os gêneros na modalidade escrita, o documento orienta que os estudantes desenvolvam a “autonomia para planejar, produzir e revisar/ editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 78). Com base nessa orientação, presumimos que toda a produção escrita deverá seguir esse processo de planejamento, produção, revisão/edição. Contudo, quando analisamos o quadro 1, temos, no campo

jornalístico-midiático, as habilidades de produzir e publicar; no campo de atuação na vida pública e no de estudo e pesquisa, as de produzir, revisar e editar e no campo artístico-literário, a habilidade de elaborar. Ou seja, em nenhuma das habilidades trazidas encontramos o ato de planejar. Com isso, percebemos uma falta de paralelismo nas orientações, não afinadas com propósitos anunciados de que a produção de textos deve considerar as práticas de planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. Concluímos que essas flutuações podem gerar incompreensões e direcionamentos bem distintos no tratamento do trabalho com a produção de textos.

No tocante ao processo de produção escrita, Koch & Elias (2015) apostam em uma concepção de ensino com foco na interação produtor/leitor, o que exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. Isso significa “que o produtor, de forma não linear, “pensa” [planeja] no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (Koch & Elias, 2015, p. 34). As autoras acrescentam que em tal abordagem de trabalho com a produção de textos escritos, os sujeitos envolvidos (interlocutores) “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos sociais e interacionais” (p. 34).

Essa abordagem dialoga com a teoria de Bakhtin, relativamente à concepção de língua(gem) compreendida como enunciação, algo que exige a interação de sujeitos situados em um contexto social. Para toda fala ou escrita “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Bakhtin & Volochínov, 2012, p. 16). Nesse sentido, não podemos pensar em práticas de produção de textos sem ter em vista um interlocutor com quem dialogar e nas condições de produção do dizer. Tais condições implicam interlocutores (interactantes), quem escreve e a quem, seus papéis sociais, a intencionalidade discursiva, época, local e suportes de circulação.

A BNCC atém-se a essas condições de produção quando orienta que as práticas de produzir, revisar, editar textos devem levar “em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147), ou “Produzir, revisar e editar textos (...) considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos” (p. 153). Observamos, também,

a preocupação em atentar aos elementos constituintes dos gêneros: construção composicional e estilo característicos de cada gênero. Tal proposição confirma uma abordagem de trabalho na perspectiva bakhtiniana, embora consideramos, como já explicitado, a complexidade na indicação de alguns gêneros.

Um elemento pouco mencionado no documento, em referência ao desenvolvimento das habilidades de produção textual, é a noção de circulação. Uma prática fundamental, a qual permite dar a oportunidade aos alunos de se sentirem autores, de fato, pois seus textos irão circular em diferentes espaços para diferentes interlocutores e não só na sala de aula ou para o professor, tornando suas produções mais reais e significativas.

No tocante ao campo artístico-literário, uma das propostas de trabalho apresentada é *Elaboração de texto teatral*, fazendo adaptações a partir de outros gêneros como os romances, contos, crônicas e outros. Essa proposta atém-se à materialidade do texto, ou seja, a sua produção escrita, sem prever a encenação, o que envolve atores, texto e público. Segundo Cosson (2011), a literatura, enquanto prática social humanizadora e potencializadora dos mais diversos usos da linguagem, precisa ser reinventada na escola para promover o letramento literário. Nesse sentido, o autor propõe uma metodologia de trabalho com o texto literário que compreende uma sequência básica e/ou expandida. Essas sequências constituem de: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2011, p. 51). Vamos nos ater à interpretação por marcar o ato da produção textual.

O autor divide o ato de interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior diz respeito à leitura propriamente dita, com as inferências, deduções, encantamentos, é o “encontro do leitor com a obra”. O momento exterior, conforme explicita o teórico, é o “ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2011, p. 65). Esse ato compreende as mais diferentes formas de manifestação prática às interpretações dos alunos, as quais podem se dar pela contação de um romance lido, pela produção e divulgação de um livro de crônicas, por uma resenha para o jornal da escola, por uma apresentação teatral, entre outras tantas formas possíveis. É nesse momento, considerado ápice no trabalho com o texto literário na escola, que os alunos “ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2011, p. 66).

A BNCC, como dissemos, propõe a produção escrita de um gênero que tem como características a composição de um cenário, a previsão de plateia (interlocutores), atores,

uso de linguagem corporal/gestual, enfim, um conjunto de elementos que dão sentido ao todo do gênero. Propor simplesmente a atividade de elaboração de um texto teatral sem dar a oportunidade do ato da interpretação, tal como concebe Cosson (2011), seria algo pouco produtivo e até frustrante aos alunos.

Considerações Finais

Buscamos, nesse texto, realizar um diálogo com alguns enunciados da BNCC, com o objetivo de refletir sobre como o documento direciona o trabalho com os gêneros no ensino fundamental, anos finais, da escola básica. Para tanto, trouxemos teóricos que tratam do tema dos gêneros para fundamentar nossa discussão. Percebemos que a concepção de língua(gem) anunciada, como enunciativo-discursiva, condiz com as orientações inscritas em várias partes do documento, no tocante ao trabalho com os gêneros, os quais são apresentados como compreendendo/encobrendo os textos, e que o seu ensino e aprendizagem implicam a inter-relação com os contextos de produção. No entanto, questionamos o destaque para o trabalho com o texto, enquanto unidade de ensino, e não com os gêneros. Na parte introdutória sobre o ensino da Língua Portuguesa, o documento aponta que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018, p. 67).

Diante do exposto, nos parece minimamente estranho dar centralidade ao texto quando as pesquisas e divulgações contemporâneas na área têm dado ênfase à categoria dos gêneros para o trabalho com a língua, tendo em vista a concepção subjacente que essa categoria carrega, como enunciado vivo e concreto realizado nas práticas sociais de linguagem, vinculada, portanto, a perspectiva enunciativo-discursiva.

No tocante à proposta de trabalho com a escrita, notamos que há uma dispersão nas orientações referentes à produção de textos, tendo em vista as estratégias consideradas essenciais para essa atividade, as quais contemplam planejamento, escrita, revisão, reescrita. Desse modo, o texto falha em uma consistência necessária para levar a cabo seu propósito de formar leitores e escritores competentes, possibilitando

compreensões de seus interlocutores (professores) de que essas estratégias nem sempre precisam ser desenvolvidas para a aprendizagem da escrita.

E ratificamos a posição de Geraldi (2015) na questão da grande gama de gêneros propostos para cada ano da escolaridade. Um trabalho com qualidade requer tempo de sala de aula, ainda mais em salas cheias em que o professor, enquanto mediador, precisa atender aos diferentes tempos de aprendizagem.

Vale destacar o conceito de educação integral, trazido pela BNCC, no qual é revelada a preocupação em promover aprendizagens que vão ao encontro das necessidades, das possibilidades e dos interesses dos alunos, conforme evidenciamos: a educação integral “(...) se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). Indagamos em que medida a orientação de trabalho com todos os gêneros indicados podem atender tais questões. Sob o nosso ponto de vista, atender às necessidades, às possibilidades e interesses dos alunos remete a atender às diversas realidades sociais e, efetivamente, responder a elas, enquanto demandas. Prescrever os gêneros a serem trabalhados a cada ano, vai na contramão do discurso sobre educação integral apresentado pela BNCC.

Mendonça (2006, p. 243), ao parafrasear Certau (1998), quando trata dos mecanismos disciplinares/prescritivos impostos pelos poderes a uma sociedade, nos traz que o sujeito encontra formas sutis de romper com esses mecanismos, utiliza-se de “táticas para se livrar dessa teia. Utiliza sua criatividade dispersa para fazê-lo”. Acreditamos que os professores são esses sujeitos criativos que reinventam seus cotidianos e encontram brechas para, de fato, atender aos contextos reais de ensino e de aprendizagem.

Referências

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*, (6 ed. P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M., & Volochínov, V. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*, (13 ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). Hucitec Editora.
- Brait, B. (2002). Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. Em M. C. Souza-e-Silva & D. Faita (Orgs.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*, (pp. 31-44). Cortez.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Ministério da Educação e Cultura. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação e Cultura.
- Brocardo, R., Ortega, L. & Lima, A. (2019). A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: Aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. Em P. Costa-Hubes & A. Kramer (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes*, (pp. 95-124). Mercado de Letras.
- Certau, M. (1998). *A invenção do cotidiano*. Vozes.
- Cosson, R. (2011). *Letramento literário: Teoria e prática*. Contexto.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly & J. Dolz. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.
- Geraldi, J. W. (2015). O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 381-396.
- Koch, I., & Elias, V.M. (2015). *Ler escrever: estratégias de produção textual*. Contexto.
- Mendonça, M.C. (2006). Língua e ensino: Políticas de fechamento. Em F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.) *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*, (pp. 223-263). Cortez.
- Ohuschi, M.C. (2019). Os gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa. Em M. C. Ohuschi, A. Silva & J. Silva (Orgs.). *Gêneros discursivos: Caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental*, (pp. 15-39). Pontes Editores.
- Rojo, R., & Cordeiro, G. (2004). Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. Em B. Schneuwly & J. Dolz. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 7-18). Mercado de Letras.
- Rojo, R., Barbosa, J. & Collins, H. (2011). Letramento digital: Um trabalho a partir dos gêneros do discurso. Em A. Karwoski, B. Gaydeczka & K. Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*, (pp. 107-136). Parábola Editorial.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Mercado de Letras.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. Cortez.

Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis

Digital Literacy, Media Education and Production: Possible Dialogues

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira



Mestrado em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educ. Tec. Minas Gerais

Docente, Instituto Federal de Educação do Paraná, Pitanga, PR, Brasil

 mflacerda@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8191-4255>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-17>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Resumo

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossa vida social mediada por processos midiáticos e, com isso, tem se tornado frequente a necessidade de se refletir sobre a importância e a influência das mídias nas interações humanas. Este artigo tem por objetivo apresentar discussões e reflexões sobre possíveis diálogos entre educação midiática, produção de sentidos dos discursos produzidos socialmente, letramento digital e suas contribuições para a formação de professores de línguas. Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e teórico de estudiosos da área de Educação, Comunicação Social, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, percebemos a necessidade das interseções entre as abordagens teóricas e as áreas de conhecimento para lidar com as incertezas e as urgências da formação de professores de línguas sob uma ótica discursiva. Inferimos também a importância de se buscar e se (re)pensar a formação docente através do prisma da educação midiática a partir dos discursos produzidos em nossas relações e interações sociais.

Palavras-chave: letramento digital, formação docente, educação midiática

Abstract

Digital technologies are increasingly present in our social life mediated by media processes and, therefore, the need to reflect on the importance and influence of media in human interactions has become frequent. This paper aims to present discussions and reflections about possible dialogues between media education, discourse meaning production socially, digital literacy, and their contributions to language teacher training. Through a qualitative, bibliographic and theoretical research of researchers from the fields of Education, Social Communication, Discourse Analysis and Applied Linguistics, we noticed the necessity of the intersections between theoretical approaches and fields of knowledge to deal with the uncertainties and urgencies of language teacher training from a discursive perspective. We also infer the importance of seeking to (re)think about teacher training in the prism of media education from the discourses produced in our social relations and interactions.

Keywords: digital literacy. teacher training. media education

Recebido em 06/11/2022

Aceito em 06/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

Diante do atual cenário que vivenciamos nos últimos anos com a pandemia durante a Covid-19⁵⁸, no qual as práticas sociais mediadas pelos processos midiáticos se intensificaram nas mais diversas esferas da sociedade, torna-se importante discutir e refletir sobre a importância da mídia e sua influência na produção de sentidos que os indivíduos atribuem nas suas relações e interações comunicativas.

Essa importância pode ser atribuída, inclusive, ao contexto educacional, no qual os processos midiáticos mediados pela tecnologia digital se viram também intensificados pela urgência e necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem no período de ensino remoto.

As relações sobre tecnologia digital e a mídia já vêm sendo estudadas há algum tempo (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019; Ribeiro & Gasque, 2015; Buckingham, 2010). No entanto, o contexto atual, que modificou as condições de produção dos discursos (Orlandi, 1999, 1996), nos fez criar novos significados para a utilização dos recursos digitais e da comunicação. Dessa forma, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e teórico de estudiosos da área de Educação, Comunicação Social,

⁵⁸ A pandemia da Covid-19 assolou o mundo inteiro por causa da disseminação do vírus SARS-CoV-2. Tal fato levou os seres humanos a terem que se distanciarem em diversos âmbitos sociais. Um dos que mais sofreu esse impacto foi a educação, pois professores e alunos se viram diante da necessidade e urgência de prosseguir com os processos de ensino e aprendizagem por meio, inclusive, das tecnologias digitais, nos contextos em que isso era possível, para promover o denominado ensino remoto ou ensino remoto emergencial. (Cf. RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. (orgs.) Tecnologias Digitais e Escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia, São Paulo: Parábola, 2020.).

Análise do Discurso e Linguística Aplicada e tem por objetivo apresentar reflexões e discussões, a partir de revisão bibliográfica, sobre os possíveis diálogos entre o letramento digital e a educação midiática para a produção de sentidos a partir dos discursos que circulam na mídia digital, e suas contribuições para formação de professores de línguas.

A fim de alcançar o objetivo proposto para o presente estudo, apresentaremos primeiramente a discussão sobre mídia, seus conceitos e definições. Em seguida, abordaremos as noções de letramento digital e educação midiática implicadas, inclusive, na formação de professores. Depois, abordaremos as noções de discurso aqui entendidas como importantes para compreender a relação de produção de sentidos, entre mídia, tecnologia digital e educação que podem ser relevantes para (re)pensar a formação e a atuação do professor neste século.

Mídia e Comunicação

O conceito do termo mídia abarca, hoje, diversos significados, embora tenha surgido do latim *media*, com o significado de meio. O termo em português veio a partir da tradução do inglês *media*, significando no Brasil, de acordo com o dicionário *on-line* Priberam (s/d.), suporte para difusão da informação, sendo ao mesmo tempo um meio para se expressar e um meio que intermedia a transmissão de uma informação. Outros significados atribuídos pelo referido dicionário associam o termo ao conjunto de meios utilizados na comunicação, e à mídia impressa (como os jornais e revistas).

Rojo e Moura (2019) afirmam que, quando se trata de mídias, comumente as dividimos em impressa, eletrônica e digital, em função dos suportes a que estão relacionados, por exemplo: jornais e revistas, rádio e televisão, e internet, respectivamente. Os autores entendem, no entanto, que essa diferenciação não se faz mais necessária, pois compreendem que as mídias estão todas no digital, hoje em dia. Isso nos faz retomar o segundo conceito apontado pelo dicionário Priberam – conjunto de meios utilizados na comunicação social.

Rodrigues (2019), ao estudar os sentidos do termo mídia, apresenta uma linha do tempo desde a origem dessa palavra, na qual era utilizada para nomear objetos ou artefatos como o telégrafo, o telefone, o rádio e a fotografia. Rojo e Moura (2019) acrescentam que, atualmente, é utilizado também para se referir ao jornalismo e ao

veículo de informação ou notícia.

No intuito de esclarecer ainda mais o conceito de mídia e sua materialidade, Martino (2016) primeiramente considera priorizar a característica comunicacional que envolve o termo e em seguida seus aspectos voltados aos meios e às tecnologias. A partir disso, o autor define mídia como

[...] um conjunto de “meios de comunicação”, de “massa” ou “digitais”, destacados sobretudo por se tratarem de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual “mídia” ganha também o significado de “empresa de comunicação”. Nas duas concepções, como aparato e como instituição, é possível observar a acentuação unilateral de uma dimensão que parece por vezes prescindir do humano e/ou do social como princípio, contexto e fim (Martino, 2016, p. 14).

Martino (2016, p. 14) ainda aponta a não neutralidade da mídia e dos elementos tecnológicos, uma vez que “se trata de elementos atravessados por vetores decorrentes de suas condições sociais de produção e existência”.

Cabe aqui explicar a diferença na separação dos meios de comunicação, de massa e digitais, uma vez que, os meios digitais não estão relacionados ao acesso em massa, haja vista que a cultura digital ou cibercultura (Lévy, 2010) não surgiu da cultura de massas, mas a partir do que Santaella (2003, p. 24) considera como “processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais”. Esses processos, que a autora denomina “cultura das mídias”, se diferem da cultura massiva, inclusive no que diz respeito à comunicação.

Santaella (2003) destaca que os meios de comunicação são apenas canais de transmissão da informação, sejam eles os meios digitais como a própria fisiologia da fala humana. E, ainda, que não são as novas tecnologias ou os novos meios de comunicação que promovem mudanças culturais, mas, sim, uma mudança nos “tipos e modos de circulação das mensagens e das linguagens, que podem influenciar as mudanças culturais” (Rojó & Moura, 2019, p. 33).

Essa ideia se aproxima do conceito de Cultura da Convergência, descrito por Jenkins (2009, p. 29) como uma cultura na qual “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Trata-se, ainda segundo o autor, da convergência entre meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. Não se trata da convergência de aparelhos tecnológicos, mas do

[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2009, p. 29).

Nesse sentido, Jenkins (2009) compreende a convergência dentro de um processo de transformação cultural, que acontece no interior de cada indivíduo e nas relações e interações que ele estabelece com outros indivíduos. Estes passaram a ser ao mesmo tempo consumidores e produtores de informações em diversas mídias.

Jenkins (2009, p. 32-33) alerta para um fato que antes consideramos que fosse de sobreposição e extinção de mídias: “Se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas”.

As mudanças pensadas na revolução digital e agora na convergência, podem ser relacionadas à compreensão das eras culturais das mídias propostas por Santaella (2003), sobre as quais Rojo e Moura (2019, p. 34) apontam que “o motor de mudanças entre essas culturas⁵⁹ é tanto as linguagens como as mídias de que se valem e suas possibilidades inerentes de reprodução, distribuição e controle”.

As mudanças nas mídias e a convergência delas se relacionam com as gerações tecnológicas⁶⁰ da comunicação e as transformações sociais, desde a mais passiva e reprodutiva, passando pela difusão, disponibilidade, pelo acesso e pela conexão e contínua – as tecnologias móveis (Santaella, 2007). Sobre isso, Rojo e Moura (2019, p. 34) afirmam que “A (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/ produção das linguagens e dos discursos”.

Em se tratando de mudanças tecnológicas e midiáticas e suas implicações na educação e na interpretação e produção de sentidos dos discursos produzidos a partir das diversas semioses a que estamos expostos na mídia digital, Lemke (2010, p. 472) pondera que a aprendizagem também muda com a mudança na produção de textos hipertextuais e multimidiáticos: “Temos agora de aprender a realizar formas mais complexas de julgamentos”.

Nesse sentido, passamos de meros receptores de informações para leitores ativos e não lineares, que produzem sentido e, a partir dali, podemos nos tornar autores/

⁵⁹ Sobre as eras culturais das mídias, ver Santaella (2003).

⁶⁰ Sobre as gerações tecnológicas, ver Santaella (2003, 2007).

produtores de novos discursos e sentidos, que precisam de análise crítica e cuidadosa das informações recebidas, antes mesmo de pensar em produzir e difundir novas informações e/ou novos sentidos.

A partir desse contexto, pensar na aprendizagem a partir de uma educação para as mídias e para o digital, se torna relevante e importante, principalmente no cenário contemporâneo que vivemos e criamos a partir dos nossos discursos e relações com a mídia, as tecnologias e a internet, em um universo inserido no e influenciado pelo digital, nessa cultura da convergência (Jenkins, 2009).

Assim, e como propõe Buckingham (2010, p. 53), a “crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação”. E são as discussões a respeito do que aqui foi exposto que passaremos a discorrer.

Letramento Digital e Formação de Professores

Antes de dissertar sobre os conceitos e as características da educação midiática e do letramento digital, precisamos compreender o que se entende por letramento de uma forma geral. Esse conceito diz respeito, conforme Soares (2020, p. 27) às “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”, tratando-se de um conceito “complexo e diversificado” (p. 32), dada a heterogeneidade das práticas sociais que já não são mais somente escritas, como a autora define.

Neste estudo, por exemplo, trazemos o termo letramento digital, uma adjetivação de letramento, pois estamos lidando com um sistema de representação que vai além do linguístico. Desse modo, Ribeiro (2009) define o termo:

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (Ribeiro, 2009, p. 30).

Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) enfatizam que o intuito do letramento digital é aumentar “o leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. No Glossário CEALE, Coscarelli e Ribeiro

conceituam letramento digital como

[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (Coscarelli & Ribeiro, s/d.).

Nesse ínterim, tornar-se letrado digital trata-se de apropriar-se dos novos meios, de forma gradual, o que significa ir além de saber manusear um computador (Pereira, 2017; Ribeiro, 2009). Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro esclarecem que

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (Coscarelli & Ribeiro, s/d.).

Outra definição de letramento digital relevante para fundamentar a nossa discussão e traçar interseções com a educação midiática é a abordada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) que apresentam o termo no plural **letramentos digitais**, da mesma forma como outros pesquisadores da área dos letramentos, tais como Lankshear & Knobel (2008), Kalantzis e Cope (2012) e Kalantzis, Cope e Petrilson (2020).

Partindo da concepção plural do termo, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam **letramentos digitais**, então, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação”. Desta forma, ampliam o conceito do letramento digital, aproximando-se do conceito de mídia como meio de comunicação para a qual é preciso desenvolver habilidades específicas, além de um complexo de habilidades entendidas como necessárias para o século XXI. Os autores enfatizam também que é urgente que os estudantes desenvolvam “um conjunto completo de letramentos digitais”. Esse conjunto se vê imbricado nas mudanças ocorridas na língua, na sociedade, na educação e nos próprios estudos do letramento, nos quais podemos observar vantagens no que diz respeito ao aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem que passam a considerar a colaboração, a participação, as redes de aprendizagem e a inteligência coletiva (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016; Jenkins, 2009; Lévy, 2015).

Compreender o letramento digital e a mídia na educação vai muito além da

instrumentalização para o bom desempenho escolar, mas, sim, para o desenvolvimento de “habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula” (Dudeney, Hockly & Pegrum; 2016, p. 20). E nessa perspectiva, o papel dos professores, inclusive os de línguas, é

[...] ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com cada área-chave [dos letramentos digitais], de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais. Claro que alguns letramentos envolvem conjuntos de habilidades que professores de língua vêm promovendo há décadas, mas que vieram a ter maior proeminência em anos recentes (Dudeney, Hockly & Pegrum; 2016, p. 21-22).

Enfatizamos a questão dos professores de línguas, pois concordamos com os autores de que tanto língua quanto os letramentos, mesmo atravessados e vivificados pela mídia digital, estão intrinsecamente associados, haja vista que

[...] por uma parte, letramento porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares. Nem a língua nem o letramento estão desaparecendo (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 18).

Dudeney, Hockly & Pegrum (2016) detalham os letramentos que compõem os letramentos digitais de acordo com o foco que é dado: Foco Linguagem: Letramento impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, móvel, em codificação; Foco Informação: Letramento classificatório, em pesquisa, em informação, em filtragem; Foco Conexões: Letramento pessoal, em rede, participativo, intercultural; Foco (Re)desenho: Letramento remix. Desses letramentos, alguns apresentam relação direta com o tema deste artigo, tais como os inseridos no foco Informação, principalmente o letramento em informação. Esse foco, inclusive, se vê bastante influenciado e associado ao letramento em mídia, uma vez que se propõe uma “abordagem crítica (e ocasionalmente participativa) das mídias, especialmente as mídias de massa – cuja presença online também vem se tornando cada vez mais forte” (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 28).

O desenvolvimento de letramentos digitais com foco na informação tem sua relevância justificada pela grande disponibilidade de informação em que estamos rodeados, ao alcance dos nossos dedos com a internet e os diferentes dispositivos digitais. Com isso, desenvolver habilidades que nos permitam acessá-las e avaliá-las criticamente tem se tornado cada vez mais importante e necessário. Dessa forma, o

“letramento em informação é um dos mais essenciais entre os letramentos contemporâneos” (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 39), uma vez que é utilizado “para enfatizar a avaliação crítica, amparados nas tradições pedagógicas do ‘letramento crítico’ e do ‘letramento crítico de mídias’, com os quais ele se entremescla parcialmente.” (p. 39-40).

No que se refere ao desenvolvimento desse letramento não somente pelos alunos, mas também pelos professores, é que eles

[...] precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada *online*; compará-la com o patamar de conhecimento existentes (portanto, eles precisam ter de memória os fatos amplamente aceitos) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou “triangular”, múltiplas fontes de informação (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 40).

E, para que os alunos possam aprender isso, o professor precisa propor práticas pedagógicas sob uma ótica de educação para as mídias, inclusive as digitais, que lhe permitam desenvolver esse olhar crítico, como, por exemplo, ao analisar páginas da internet com conteúdos falsos. Verificar a informação sob diversos pontos de vista tem se tornado essencial para lidar com o mundo de informações que nós, professores, e nossos alunos vivemos. Sobre isso, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) argumentam que

A credibilidade de informação provém não “apenas” de um apelo a uma autoridade externa, mas de usuários comprometidos, capazes de examinar suas origens e traçar seu desenvolvimento. Nossos alunos precisam se tornar capazes de rastrear informação através de múltiplas plataformas, documentos e, indubitavelmente, línguas (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2016, p. 40).

Diante do exposto, a importância do letramento digital não diz respeito apenas ao desenvolvimento das habilidades nos estudantes, é preciso que os professores também possam desenvolvê-las em práticas diversificadas ao longo de sua formação.

Consoante ao proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a propósito da conceituação do termo Letramentos Digitais de maneira que esteja implicada a formação de professores, Buzato (2006, p. 16) o define como

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 16).

Nesse prisma, o que se espera do professor é a integração, de fato, das tecnologias digitais em sua prática docente para que possa transformar “para melhor inseri-la no contexto sócio-histórico presente” (Buzato, 2006, s/p.). E esse é um desafio para o qual ainda há muito a se fazer no que tange à formação inicial e continuada dos professores, inclusive os de línguas, para que possam atuar consciente e criticamente quando se trata de tecnologias digitais e mídias que fazem parte da realidade social.

Reconhecendo as deficiências estruturais e formativas, Buzato (2006, s/p.) enfatiza o que deseja para professores e alunos com relação aos letramentos digitais, como um propósito mais amplo para o assunto:

Queremos que professores e alunos continuem sabendo quem são os autores relevantes e como têm sido interpretados, mas também que saibam encontrar esses e outros conteúdos em outros códigos, culturas e formatos midiáticos, bem como em arranjos complexos de meios e modalidades. Queremos que saibam avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, mas também queremos que isso sirva para intervirem crítica e criativamente naqueles códigos e formatos que ainda contam para a sua inclusão social, acadêmica, profissional, etc... Desejamos que sejam capazes de tolerar a vagueza, o conflito, os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos na WWW, mas também queremos que isso sirva para valorizar a diversidade e questionar as desigualdades que existem na escola (Buzato, 2006, s/p).

Tal desejo pode ser encarado como possível e realizável tanto na formação inicial e continuada de professores quanto na educação básica, como um contínuo desenvolvimento para atuar conscientemente diante das tecnologias midiáticas e digitais da nossa sociedade da informação.

Educação Midiática e a Produção de Sentidos: da Informação para a Formação

Sem buscar dissociar o universo digital das mídias presentes no nosso dia a dia, passaremos a discutir as noções de educação midiática, entendida por alguns pesquisadores e instituições brasileiros e estrangeiros como alfabetização midiática ou letramento midiático (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019; Ribeiro & Gasque; 2015).

Ao entender que há interseções entre letramento digital e as mídias, preferimos utilizar neste estudo o termo educação midiática, apesar das divergências terminológicas, por compreendermos como um termo mais abrangente do que apenas alfabetização ou letramento, mas do qual estes últimos termos fazem parte. Pensando nisso,

compreendemos também que, ao se propor uma educação para as mídias, estamos lidando com uma educação sobre os discursos, suas condições de produção e a produção de sentidos envolvidos e influenciados pela tecnologia digital, principalmente nas últimas décadas.

Por isso, antes mesmo de discutir sobre a educação midiática, apresentamos o que compreendemos como discurso e os elementos constituintes que podem ser associados com a temática.

Concordamos com a conceituação proposta por Orlandi (1999, p. 15), a qual considera o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem”, uma vez que esta faz a mediação entre o homem e seu contexto natural e social. Acrescentamos ainda que “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (p. 21). Possenti (s/d., s/p.) apresenta como definição de discurso “o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais”.⁶¹ Assim, na Análise de Discurso, busca-se a compreensão da língua e o funcionamento dos sentidos determinados pelas condições de produção.

Ao abordar os processos de significação para a construção dos sentidos nos discursos, nos quais inserimos aqui as práticas educativas por meio da linguagem midiática e digital, pretendemos enfatizar a importância da interpretação para que se possa produzir sentidos de maneira crítica a partir do contexto, ou seja, das condições de produção.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam modos distintos (Orlandi, 1996, p. 9).

Isso significa que os sentidos não são fechados (Orlandi, 1996) e podem evidenciar uma multiplicidade deles em função das condições em que os discursos – neste caso o midiático na cultura digital, principalmente – são produzidos. São condições sociais, históricas e culturais que estão em constante transformação e nos indicam que “o sentido está (sempre) em curso” (Orlandi, 1996, p. 11). Como exemplo, podemos mencionar os sentidos produzidos por uma mesma notícia em diferentes meios e materialidades. A forma como o discurso está expresso em uma modalidade de linguagem ou em

⁶¹ Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/discurso>

determinado meio de comunicação influenciará a interpretação e, por conseguinte, a produção de sentidos. Corroboramos o exemplo, de acordo com Orlandi (1996) ao afirmar que

[...] qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade (Orlandi, 1996, p. 14).

Podemos inferir e justificar tal exemplo, também, a partir do pensamento de Orlandi (1996, p. 12) sobre a relação do homem com o meio: “é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação”.

Sobre essa relação, a autora ainda considera que “a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc.” (Orlandi, 1996, p. 12), e incluímos o universo digital e as mídias.

Em se tratando de multiplicidade de materialidades e processos de significação, é nos possível discutir aqui a importância de levar professores e estudantes a compreenderem os discursos produzidos de caráter informacional e midiático, de maneira geral, a partir de suas condições de produção sócio-históricas, culturais e ideológicas (Orlandi, 1999). Dessa maneira, a educação midiática e o letramento digital de professores poderiam ser pensados e propostos num viés de compreensão crítica dos discursos produzidos pelas mídias e, também, participar na produção de discursos comprometidos com a construção de conhecimentos na sociedade em que vive.

Na área de ensino de línguas, esse trabalho, tanto na formação de professores quanto na educação básica, pode ser feito por meio dos gêneros do discurso em diferentes materialidades, já que o texto é um exemplo de discurso (Orlandi, 1996), uma vez que “o texto é um bólido de sentidos. Ele “parte” em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (Orlandi, 1996, p. 14).

Nesse sentido, é importante que a produção de sentidos em um texto leve estudantes a compreender os possíveis textos existentes em um texto, num complexo que envolve o contexto de produção e a memória discursiva sobre o que se diz no texto, pois

[...] o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada (...) pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer) (Orlandi, 1996, p. 54).

E quando se trata de texto e discurso com relação à mídia e às tecnologias digitais e a importância dos sentidos produzidos ali e seus efeitos, Orlandi (1996,) se posiciona ao afirmar que

A nossa posição é de que tanto a informatização como a mídia produzem realmente a multiplicação (diversificação) dos meios mas, ao mesmo tempo, homogeneizam os efeitos. Daí uma idéia de criatividade caracterizada pela deslimitada produção (a enorme variação) do “mesmo”. Não esqueçamos que a mídia é um lugar de interpretação e que funciona pelo “ibope”, que se rege pelo predomínio da audiência (Orlandi, 1996, p. 16).

Se falamos de tecnologias digitais e mídia, estamos abordando uma diversidade de materialidades que implicará em diversos processos de significação (Orlandi, 1996). E esses processos de significação, reiteramos, é atravessado por determinadas condições de produção que são, por sua vez, direcionadas pela ideologia. Esta é entendida por Orlandi (1996, p. 31) como “interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”.

Nesse ínterim, cabe aos professores em sua formação e na prática pedagógica entender e auxiliar os estudantes a compreenderem os modos como os sentidos são produzidos e como circulam, ou seja, o funcionamento discursivo (Orlandi, 1996, 1999) da mídia relacionada com as tecnologias digitais. É nesse aspecto que o diálogo entre discurso, tecnologias digitais e educação para as mídias se faz importante para se repensar as práticas formativas de docentes e estudantes de línguas em um mundo cada vez mais conectado e sobrecarregado de informações a todo instante. Esses três assuntos possuem características e elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico nos processos educativos e para além deles. Daí a necessidade de discutir sobre a educação midiática.

Considerando a Educação Midiática como uma área do conhecimento, Cecílio (2019, s/p.), em publicação no site Nova Escola⁶², destaca que os estudos sobre a mídia nas relações sociais e comunicativas não são recentes, remontando aos anos 1960, embora o assunto tenha ganhado mais ênfase na última década em função do avanço da

⁶² Disponível em <https://novaescola.org.br/como-trabalhar-educacao-midiatica-em-salade-aula>

internet e de diferentes mídias.

Segundo Cecílio (2019, s/p.), a Educação Midiática trata-se de um processo que envolve a utilização do senso crítico no ensino e na aprendizagem a respeito da mídia, com o intuito de “estimular o senso crítico para que crianças e jovens sejam capazes de estabelecer relações, analisar informações, entender a natureza da mídia e refletir sobre o papel de quem produz conteúdo e de quem está recebendo na outra ponta”.

Cecílio (2019, s/p.) indica que as ideias principais da Educação Midiática também se fazem presentes em documentos normativos da educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da descrição de suas competências e habilidades, mais especificamente na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, e a partir também da competência geral sobre cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Percebemos nessa competência a interseção entre as tecnologias digitais, a mídia e a produção de sentidos e conhecimentos para a compreensão e produção de diversos discursos. Porém a educação midiática é uma questão que deve ser abordada de forma interdisciplinar por todas as disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar.

Nesse sentido, Pinto et al. (2011) definem educação midiática como

[...] o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media (Pinto et al., 2011, p. 24).

Cecílio (2019, s/p) aponta as habilidades que compõem e definem a Educação Midiática: “é o conjunto de habilidades para **acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica** do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos, dos **impressos aos digitais**” (Cecílio, 2019, s/p., grifos da autora).

Diante disso, a educação midiática pode ser uma ferramenta, um recurso para que possamos nos comunicar de maneira autônoma, crítica e responsável para interpretar e buscar transformar o mundo (Buckingham, 2019; Spinelli & Santos, 2019). Principalmente quando se compreende o letramento midiático como parte da educação midiática e cujo

objetivo, pautado pelo princípio da liberdade de expressão, segundo Celot e Pérez-Tornero (2009), na Comissão Europeia sobre o assunto, é

[...] incrementar a consciência de muitas formas das mensagens midiáticas encontradas em nossas vidas cotidianas. Ele deve ajudar os cidadãos a reconhecer como a mídia filtra suas percepções e crenças, molda a cultura popular e influencia as escolhas pessoais. Ela deve empoderá-los com pensamento crítico e habilidades para solução criativa de problemas, para fazê-los consumidores judiciosos e produtores de informação. A educação para a mídia é parte do direito de cada cidadão, em cada país do mundo, para a liberdade de expressão e para o direito à informação e é um instrumento de construção e sustentação da democracia (Celot & Pérez-Tornero, 2009, p. 23).

Promover práticas de educação midiática envolve uma postura questionadora em que se indague sobre as condições de produção de determinada mensagem. Isso engloba questionamentos sobre a autoria, a finalidade, o público-alvo, a intencionalidade, a historicidade (Orlandi, 1996, 1999) implicada. Envolve também os pontos de vista e as interpretações possíveis influenciadas por outras indagações, a fim de compreender os sentidos que podem ser produzidos a partir de determinada mensagem, notícia, informação ou história. Para que o professor consiga proporcionar esse ambiente inquisitivo, é preciso que ele se aproprie dessa postura, desenvolvendo uma atitude investigativa, problematizadora e crítica das informações recebidas das diversas mídias.

Essa apropriação da educação midiática pelo professor não pode estar relegada a apenas a interesses privados, mas também ser uma política pública para a formação de professores e estudantes da Educação Básica, tal como recomendam organismos internacionais como a ONU e a UNESCO. A UNESCO, por exemplo, propôs um currículo para a formação de professores para a Alfabetização Midiática e Informacional, no qual se insere o desenvolvimento do letramento crítico, midiático e digital a partir de competências e habilidades nas áreas de **Conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos, Avaliação das mídias e da informação e Produção e uso das mídias e da informação** (Wilson et al., 2013).

Nesse contexto e aproximando dos conceitos já apresentados aqui para letramento digital, midiático e educação midiática⁶³, o currículo proposto pela Unesco define como Alfabetização Midiática e Informacional as

⁶³ As divergências terminológicas ocorrem devido à tradução do termo em inglês *literacy*, utilizado tanto para alfabetização quanto para letramento. No Brasil utilizamos temos os termos *letramento* e *alfabetização*, enquanto que em outros países foi traduzido como *alfabetização*.

[...] competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos engajem-se junto às mídias e outros provedores de informação de maneira efetiva, desenvolvendo o pensamento crítico e a aprendizagem continuada de habilidades, a fim de socializarem-se e de tornarem-se cidadãos ativos (Wilson et al., 2013, p. 182).

A partir dessa noção e na ótica da formação de professores é possível refletir sobre a importância dos projetos para promover a educação pelas mídias. A esse respeito, Spinelli e Santos (2019) consideram que

Programas de educação midiática para todos os níveis educacionais são fundamentais para construirmos uma estratégia efetiva de formação de estudantes críticos e aptos para lidar com a mídia. As crianças e jovens se mostram mais frágeis para enfrentar este contexto informativo tóxico (Spinelli & Santos, 2019, p. 58).

Para que haja uma formação sólida de crianças e jovens, acreditamos ser necessário e essencial que essa formação também faça parte do desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de um desafio, mas que pode ser possível a partir de um processo reflexivo e prático de formação (Schön, 1997), para que o professor consiga se apropriar com autonomia e criticidade do universo midiático digital e com isso ensinar com propriedade sobre as mídias e as tecnologias digitais.

Ao refletir sobre os modelos formativos docentes, Ribeiro e Gasque (2015) apontam com base em estudiosos da área de formação de professores que essa formação precisa ter como prioridade a promoção da curiosidade e da criatividade; o estímulo à colaboração, ao protagonismo e à autoria para a produção; o desenvolvimento de habilidades informativas e emocionais; e a promoção de políticas públicas eficientes.

Assim sendo, repensar a atuação e a formação docente se torna importante diante de um cenário dinâmico e incerto na qual nos inserimos (Imbernón, 2011), dadas as constantes transformações sociais que nem sempre a educação consegue acompanhar, distanciando o contexto social real vivenciado das práticas e aprendizagens escolares.

Diante disso, Ribeiro e Gasque (2015) consideram que

[...] o docente precisa saber como lidar com as informações nos vários suportes midiáticos para ensinar. Conhecer e pesquisar sobre essa área do conhecimento, especialmente na formação continuada, torna-se fundamental para que a pedagogia contemporânea ocorra de maneira efetiva. Além disso, propicia caminho de qualidade e de sustentabilidade da informação e da produção do conhecimento, que abrange a busca e uso da informação, uma vez que as escolas formam cidadãos que pertencem e produzem para a sociedade em rede (Ribeiro & Gasque, 2015, p. 215).

Para que isso seja possível, é necessário pensar em práticas educativas que fomentem a educação midiática, vinculadas à realidade social, em aulas de línguas, como, por exemplo, com a utilização de textos de diferentes mídias, formatos e modalidades que podem propiciar ao aluno lidar com “o universo contemporâneo das mensagens multimodais e da comunicação” (Cecílio, 2019, s/p.). O trabalho com esses textos precisaria, então, promover leituras e discussões reflexivas sobre diferentes sentidos que podem ser produzidos ao se veicular uma informação em modalidades e perspectivas discursivas diferentes.

Há projetos no Brasil e no exterior que trabalham a favor do desenvolvimento da Educação Midiática. No entanto, no nosso país, ainda não faz parte de uma prática cotidiana das instituições educacionais e de muitos professores, haja vista que alguns apresentam certa resistência quando o assunto são as tecnologias digitais e as mídias. Por isso, precisamos começar a formação para as mídias e o digital, a partir da formação inicial e continuada de professores, para que seja multiplicador dos conhecimentos sobre o assunto (Félix, 2021; Spinelli & Santos, 2019). A escola brasileira não pode ignorar que a mídia digital tem exercido um papel significativo na vida de cidadãos e cidadãs, principalmente da população mais jovem, mesmo com as questões de desigualdade de acesso às tecnologias subjacentes (Buckingham, 2010).

Considerações (Nunca) Finais

Considerando a importância da discussão sobre o letramento digital, a mídia, a educação midiática e a produção de sentidos nos discursos circulados na sociedade, propusemos reflexões teóricas e diálogos, primeiramente, a partir dos conceitos de mídia e suas relações com a tecnologia, passando pelas concepções de letramento digital, formação de professores, discurso e educação midiática por meio de estudos já realizados para pensar a formação e prática docente de professores de todas as áreas, mas mais especificamente de línguas, a partir do viés discursivo.

Entendemos essas discussões como essenciais para lidar com as incertezas e urgências que surgem a todo momento na sociedade e no âmbito escolar, como a que temos vivenciado. Propor reflexões como as que aqui levantamos, embora ainda timidamente, nos permite questionar e buscar transformar o *status quo* para muitas situações que vivenciamos na educação brasileira. Essa busca por transformação não

pode ser empreendida disciplinarmente ou isoladamente na cultura da convergência (Jenkins, 2009), caracterizada pela inteligência coletiva e pela participação. Por isso, tentar estabelecer diálogos possíveis entre as áreas do conhecimento parece ser um elemento mitigador dos conflitos e problemas formativos existentes desde a formação docente até a educação básica.

Esperamos que as reflexões teóricas, ainda iniciais, possam suscitar pesquisas empíricas, aplicadas, levantamento e análise de dados que visem buscar contribuições nas interseções do diálogo entre o letramento digital, a educação midiática e a produção de sentidos do ponto de vista discursivo presentes na mídia digital. E que essas contribuições teóricas e práticas sejam propulsoras de transformações no currículo de cursos de formação de professores para que possam ensinar com propriedade e qualidade as questões sobre a mídia e os discursos que a perpassa no universo digital.

Por fim, reiteramos a necessidade de (re)pensar a aprendizagem sob a ótica da educação midiática e digital no contexto contemporâneo vivido e criado a partir dos discursos produzidos e nossas relações com as tecnologias digitais e a mídia, permeada por diversas línguas e linguagens.

Referências

- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 17(47), 37-58.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Buzato, M. E. K. (2006). Letramentos digitais e formação de professores. *Portal Educarede*.
- Cecílio, C. (2019, 8 de outubro). Educação midiática e BNCC: Saiba como aplicar com a sua turma. *Revista Nova Escola*.
- Celot, P., & Pérez-Tornero, J. M. (coord). (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels: A comprehensive view of the concept media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. Media Literacy Unit.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2017). Apresentação. Em C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, (3 ed. 2 reimp., pp. 07-12). Ceale; Autêntica Editora.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (s/d). Letramento Digital. Em *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/Faculdade de Educação.
- Dicionário Priberam (s/d). *Mídia*. <https://dicionario.priberam.org> .
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais*, (M. Marcionílio,

Trad.). Parábola Editorial.

Félix, C. (2021). Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: Trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. *ECCOM*, 12(23).

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se a mudança e a incerteza*, (9 ed., S. C. Leite, Trad.). Cortez.

Jenkins, H. (2006). *Cultura da convergência*, (2. ed.). Aleph.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Letramentos*, (P. Pinheiro, Trad.). Editora Unicamp.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – Concepts, policies and practices. Em C. Lankshear & M. Knobel (Orgs.) *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, (pp. 1-16). Peter Lang.

Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, 49(2), 455-479.

Lévy, P. (2015). *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*, (10. ed). Edições Loyola.

Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.

Martino, L. M. S. (2016). Entre mídia e comunicação: Origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. *Comun. Mídia Consumo*, 13(38), 10-28. <http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v13i38.1154>

Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Unicamp.

Pereira, J. T. (2017). Educação e sociedade da informação. Em C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, (3 ed. 2 reimp., pp. 13-24). Ceale; Autêntica Editora.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, atores e contextos*. Universidade do Minho.

Possenti, S. (s/d). Discurso. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/Faculdade de Educação.

Ribeiro, A. E. (2009). Letramento digital: Um tema em gêneros efêmeros. *Revista da Abralin*, 8(1), 15-38.

Ribeiro, L. A. M., & Gasque, K. C. G. D. (2015). Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. *Em Questão*, 21(2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.203-221>

Rodrigues, A. D. (2019). O que são, afinal, os media? *Revista Brasileira de História da Mídia*. 8(1). <http://dx.doi.org/10.26664/issn.2238-5126.8120198856>

Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias e linguagens*. Parábola Editorial.

Santaella, L. (s/d). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, 22, 23-32.

Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, Em A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*, (pp. 77-91). Publicações D. Quixote.

Soares, M. (2020). *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

Spinelli, E. M., & Santos, J. A. (2019). Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. *Revista Mídia e Cotidiano*, 13(3).

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. UNESCO.

Produção do Gênero Entrevista: Uma Análise da Abordagem em LD

Production of the Interview Genre: An Analysis of the LD Approach

Renilson Nóbrega Gomes

Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Tenório, PB, Brasil

 renilson.professor@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3719-1133>

Williany Miranda da Silva

Doutorado em Letras, Universidade Federal de Pernambuco

Docente, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil

 williany.miranda@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6667-2385>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-18>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](#) 

Resumo

Este artigo analisa uma proposta de texto para o gênero entrevista contida em um livro didático de Português. Buscou-se descrevê-la, bem como apontar sugestões para a substituição da objetivação na referida proposta de texto marcada por um processo situado e natural, conforme se faz socialmente. A descrição e análise foram norteadas pela seguinte questão: que motiva as práticas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos? A pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica com influência da pesquisa qualitativa, tomando como ponto de partida uma proposta de produção textual de tal instrumento didático em interface com os dizeres teóricos sistematizados acerca da didatização da fala e da escrita em contexto escolar e o gênero entrevista. Os resultados apontam que a sugestão de ensino analisada enfatiza a objetivação em detrimento à situação que movimentou a produção de texto em contexto escolar divorciada dos sentidos lhe dados fora da escola. Em conclusão, pontua-se a necessidade de o professor alterá-la, desmontando as suas etapas de ensino com foco no desdobramento que se faz em sala de aula no processo de produção de texto, utilizando a fala e a escrita em práticas de linguagem artificializadas.

Palavras-chave: livro didático de Português, produção de texto, entrevista

Abstract

This article analyzes a text proposal for the interview genre contained in a Portuguese textbook. We sought to describe it, as well as point out suggestions for replacing objectification in the referred text proposal marked by a situated and natural process, as is done socially. The description and analysis were guided by the following question: what motivates the text production practices suggested by textbook authors? The research was based on a bibliographical review influenced by qualitative research, taking as a starting point a proposal for the textual production of such a didactic instrument in interface with the systematized theoretical sayings about the didacticization of speech and writing in a school context and the interview genre. . The results indicate that the analyzed teaching suggestion emphasizes objectification to the detriment of the situation that moved the text production in a school context, divorced from the meanings given to it outside of school. In conclusion, the need for teachers to change it is pointed out, dismantling their teaching stages with a focus on the unfolding that takes place in the classroom in the text production process, using speech and writing in artificialized language practices.

Keywords: portuguese schoolbook, text production, interview

Recebido em 24/10/2022

Aceito em 06/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Para Iniciar

Com a passagem dos anos, temos visto que as propostas de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos têm sofrido mudanças consideráveis que valem retomá-las algumas. Decorrente disso, por exemplo, os tipos de texto – narração, descrição, dissertação – movimentados pela concepção de língua e linguagem enquanto expressão do pensamento, que por muito tempo foram escritos na escola, passaram a ser substituídos pelos gêneros textuais/discursivos, pautados no viés de língua e linguagem na perspectiva da interação.

Nesse cenário, reconhecemos o papel das pesquisas desenvolvidas no campo da linguística com foco nas alterações que têm sido ocasionadas nas práticas de produção de texto na escola. Devido a isso, no presente texto, fazemos alusão a uma delas, no tocante à transição que propõem os teóricos para a didatização que ainda marca a escolarização de textos na sala de aula, com exclusividade, nas aulas de Português.

Nessa direção, levantamos a seguinte questão: *que motiva as práticas de produção de texto sugeridas pelos autores de livros didáticos?* Com o interesse de respondê-la, traçamos os seguintes objetivos: i) descrever uma proposta de produção de texto que o livro didático de Português oferece e ii) alterar tal proposta de produção de texto, enquadrando-a em um processo situado e natural, como se efetiva socialmente.

Como metodologia para este estudo, realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica que recebeu influência da pesquisa qualitativa, guiando-nos, primeiramente, pelas propostas de produção textual elencadas no livro didático de Português, bem como no que os teóricos conversam sobre a didatização da fala e da escrita na escola e o gênero entrevista, a saber: Brito (1984); Reinaldo (2001); Schneuwly e Dolz (2004); Neves (2006); Arcoverde e Arcoverde (2007); Faraco (2008); Pacheco (2008); Antunes (2014); Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017); e Gurgel (2018).

Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionamos a proposta de texto de uma entrevista, focando nossa atenção para a prática e as atividades de linguagem que foram mobilizadas para orientar o professor e o aluno, o primeiro, no processo de escolarização, e o segundo, na produção do referido gênero.

Em síntese, os resultados revelam que a sugestão de ensino investigada enfatiza a objetivação em detrimento à situação que deu respaldo à sua produção em contexto escolar, divorciada dos sentidos lhe dados fora da escola, cabendo ao professor dar outros direcionamentos com vista no que realiza pedagogicamente em sala de aula, no processo de produção de texto, quando utiliza a fala e a escrita em práticas de linguagem artificializadas.

A Didatização⁶⁴ da Fala e da Escrita

Quando falamos, esperamos que haja um interlocutor para nos ouvir. Quando escrevemos, de modo igual, aguardamos um leitor a fim de que leia o que escrevemos. Assim, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) dizem que “pressupondo a linguagem como uma atividade discursiva, produzir textos é uma atividade dialógica e interacional, resultado da interação sujeito/interlocutor”.

Segundo Faraco (2008, p. 176), precisamos repensar a função dada à produção do gênero “redação escolar”, isto é, como diz o autor, “aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um círculo vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas à burocracia escolar” (cumprir tarefa, receber uma nota), atribuindo-lhe foco na interação.

⁶⁴ Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *A autoformação docente a distância com foco na didatização da escrita*, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande. O seu desenvolvimento está autorizado mediante aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 61802522.0.0000.5182, o que autoriza a realização da discussão que empreendemos neste artigo.

Corroborando com o autor, Antunes (2014, p. 47) diz que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Neste sentido, questionamos: em sala de aula, o aluno fala e escreve com base na perspectiva interacional⁶⁵? Assim sendo, avaliando propostas de redações sugeridas nos livros didáticos, Reinaldo (2001, p. 97) afirma que

os autores propõem situações bastante artificiais de produção de texto: orienta-se de qualquer modo para a produção de um texto sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de um aspecto gramatical, ou para a produção de um texto cuja denominação não é reconhecida nos estudos sobre tipologia textual.

Desse modo, observamos que, desde cedo, o aluno escreve em sala de aula, ora no seu caderno, ora em folhas avulsas para entregar ao professor, cujo resultado da aprendizagem expressa é atribuído um visto ou uma nota.

Neves (2006, p. 109) declara que “a língua escrita é uma atividade tão artificial na escola que é quase como se ela não fosse linguagem e se reduzisse a um traquejo ritual, aliás penoso e detestado”. De acordo com Antunes (2003, p. 50) essa realidade acontece porque a “escrita vista como treino e exercício escolar, não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares”.

Nesse caminho, o estudante escreve na escola e para escola, não vivenciando, como deveria, experiências de escrita em sintonia com as diferentes práticas que se realizam fora dela, a partir da modalidade da língua em questão. Logo, espera-se que lhe sejam oferecidas vivências didáticas semelhantes ao que Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 4) sugerem:

É preciso, pois, que a sala de aula seja um espaço instigante para a produção de textos variados e que o professor crie situações e provoque no aluno, por meio dessa atividade, formas de interagir com o mundo. É no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem.

Em consideração ao exposto, Brito (1984, p. 118), no que toca à didatização da escrita efetivada em sala de aula, declara que:

⁶⁵ Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) pontuam que a escrita escolar deixa de ser ato comunicativo e se torna a demonstração de saber fazer algo que a escola quer, e ganhar uma nota.

nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Assim sendo, no dizer do autor, vemos que a produção de texto, realizada pelos estudantes, nega à língua algumas de suas características, a saber: funcionalidade, subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O aluno fala e escreve desconhecendo o propósito comunicativo que poderá atingir por meio de seu texto, não deixando suas marcas por desconhecer um leitor real para a sua produção, bem como não faz uma sintonia com o contexto social para onde o seu texto possa circular. A escrita artificial, portanto, não contempla esses e outros aspectos de textualidade enfatizados por Brito (1984).

Na mesma direção de pensamento de Brito, a respeito da produção escolar, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) sinalizam que

[...] a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma comunicação autêntica.

Ademais, como já informado, em um passado recente, nas aulas de redação, escrevia-se narração, descrição e dissertação. Tal prática se repetiu de modo que quando o aluno concluiu seus estudos e precisa escrever um determinado texto, chega-se à conclusão de que ele escreveu na escola e em quase nada domina, pois depende de alguém para desenvolver textos do tipo prático (currículo, requerimento) ou político-cidadão (abaixo-assinado, carta aberta, carta argumentativa), por exemplo, como cataloga a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Sobre esta prática de texto, Gurgel (2018, n.p) pontua que:

Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. O trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida.

Os tempos se passaram e, com a chegada das teorias linguísticas sobre os gêneros textuais/discursivos, os manuais didáticos de Língua Portuguesa, usados nos processos de ensino e aprendizagem, passaram a inseri-los em suas propostas pedagógicas. Assim, o aluno passou a ler, falar e escrever gêneros conforme os exemplificados, porém, sem usá-los para interagir. Em sala de aula, portanto, continua acontecendo o que Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 29) afirmam: “[...] a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados”.

Todavia, conforme dizem Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 13), é preciso que o aluno vivencie um processo de ensino e aprendizagem cujas sugestões de atividades orais e escritas lhe oportunize o que salientam:

É importante destacar que a criação e a articulação de espaços de interlocução são fundamentais como condição para o processo de produção textual. Nesse processo, o aluno precisa vivenciar ou supor situações significativas de linguagem e, em função dessas situações, escolher os recursos linguísticos-discursivos necessários à composição textual.

Assim, é necessário que a oralidade e a escrita efetivadas na escola se aproximem das práticas que se dão na vida, pois quando nesta falamos ou escrevemos, mentalizamos um ouvinte ou um leitor real que buscamos com ele interagir para concretizar um propósito comunicativo (transmitir uma informação, opinar ou sugerir algo etc.). Devido a isso, novas habilidades entram em ação como a escolha de um gênero textual/discursivo e suporte que atendam a um eventual objetivo que pretendemos alcançar em relação ao que comunicamos, entre outras.

Em consequência disso, objetivando aproximar a produção de texto escolar a que se efetiva socialmente, Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) assevera a necessidade de se

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Além do que os autores destacam, devemos pensar no nível de linguagem e organização textual; reler o que colocamos no papel, fazendo ajustes, ou seja, acrescentando ou retirando informações e deixando nossa produção textual em condições

de estabelecer a comunicação pretendida junto ao nosso interlocutor. Assim, o que fazer? Como proceder?

A respeito desses questionamentos, Gurgel (2018, n.p) sugere que:

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. Noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos. Conhecer esses aspectos é condição mínima para decidir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso. Fica evidente que não são apenas as questões gramaticais ou notacionais (a ortografia, por exemplo) que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso.

A partir do exposto, assinalamos que há outros cuidados com foco em um texto que será divulgado e, por essa razão, exigem procedimentos especiais em que a produção vista como uma atividade poderá não suscitar quando o aluno a emprega. Por isso, Faraco (2008, p. 176) assevera que “o processo de produção de texto e seu produto devem acontecer em um ambiente cooperativo, passando por etapas coletivas, seja na preparação do texto, seja na análise do produto”. Isso porque, acrescenta o autor, “[...] a produção de texto deve ter funcionalidade, deve realizar eventos comunicativos”.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 57) declara que “a realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte”. Assim, processos como planejamento, revisão e reelaboração de texto não são ativados pelo estudante em suas produções.

Gurgel (2018, n.p) pontua que “para produzir textos de qualidade, os alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias”, atendendo à intenção interativa, o que não acontece na escola, provavelmente, devido ao aluno desconhecer o seu interlocutor, ou não ser instigado para conhecer e considerá-lo ao escrever ou falar.

Como sabemos, escrever para um amigo é diferente de quando escrevemos para a diretora da escola, uma autoridade, nosso pai ou um jovem. O interlocutor visível desperta, no escritor ou falante, o que dizer, como e por que. Certamente, o vocabulário e o modo de dizer empregados para um amigo, não serão os mesmos utilizados para uma

autoridade ou um padrão, em casos em que o escritor tenha consciência do nível de linguagem que deverá empregar para adequá-lo ao seu interlocutor.

Nesse âmbito, Gurgel (2018, n.p), com base no que reflete da prática de ensino citada, trata da necessidade de a produção textual tramitada em sala de aula, dispor de um destinatário:

Escreva um texto sobre a primavera. Quem se depara com uma proposta como essa imediatamente deveria fazer algumas perguntas. Para quê? Que tipo de escrita será essa? Quem vai lê-la? Certas informações precisam estar claras para que se saiba por onde começar um texto e se possa avaliar se ele condiz com o que foi pedido. Nas pesquisas didáticas de práticas de linguagem, essas delimitações denominam-se condições didáticas de produção textual. No que se refere ao exemplo citado, fica difícil responder às perguntas, já que esse tipo de redação não existe fora da escola, ou seja, não faz parte de nenhum gênero.

Em consideração ao exposto, pensamos na formação que damos aos nossos alunos no que diz respeito ao emprego da língua, caso continuemos oferecendo propostas de redação em que o aluno use a fala e a escrita apenas para desenvolver um texto sem finalidades a atingir, divergentes dos momentos em que as empregamos em eventos pessoais ou profissionais fora da escola. Quanto a isso, Neves (2006, p. 94) pontua que, como propósito do ensino, “à escola, cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, ‘melhores’, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso”.

Assim, surge a necessidade dessa prática escolar de fala e escrita sofrer uma alteração, tendo em vista as limitações que ela gera no aluno, não lhe dando a formação necessária para que interaja realmente. Portanto, a modificação da estratégia em questão será o ponto de partida a fim de que tais modalidades da linguagem, a serviço da interlocução, ocorra em sala de aula. Para isso, torna-se oportuno que a escola não continue alheia à perspectiva de escrita enquanto interação, como ressalta Neves (2006, p. 100) quando assegura que “[...] a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso linguístico”.

Com base nesse pensamento, ainda sobre o emprego da escrita na produção de textos na escola, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 11) sugerem:

Cabe, portanto, à escola diversificar as atividades de produção textual e levar em consideração as práticas sociais de uso da linguagem (oral ou escrita) nas diferentes esferas da comunicação. É importante que na escola, as situações de produção escritas estejam relacionadas às necessidades de uso da linguagem, assim como acontece na vida cotidiana. A escola não deve, portanto, artificializar esse processo,

pois pode correr o risco de falsear situações reais e significativas de uso da linguagem.

De modo igual, Petroni (2008) explica que o ensino de Língua Portuguesa, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, considera uma abordagem crítica, chamando a atenção da escola para o trabalho com textos fechados, em aspectos e funções exclusivamente escolares, na perspectiva desse ser alterado a partir de uma prática em que para os textos produzidos, haja a possibilidade da construção de uma competência discursiva por parte dos alunos. Para a autora, essa prática só se tornará possível através do convívio com textos, leitores e escritores verdadeiros, mediante a situações de comunicação que os tornem necessários.

Logo, será preciso, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), que o aluno não continue recepcionando uma didática do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Desse modo, Neves (2006, p. 100), lembrando das pessoas que escrevem em seus campos de trabalho como técnicos, jornalistas ou escritores, chama-nos a atenção para ações interessantes que deveriam ser transferidas para a sala de aula, orientando o professor oportunizar os seus alunos a usarem a escrita da forma que aqueles profissionais a empregam, ao dizer que

cada um deles sabe exatamente para que escrever, porque a produção é parte – ou é o todo – de sua atuação, e, desse modo, a atividade se configura num complexo processo de interação verbal, assentado em um móvel que define intenção, e, definindo intenção (o que inclui definição de destinatário e de seu potencial de interpretação), define também a rede que condiciona toda a interação linguística. O texto avança porque sua construção persegue uma finalidade, a partir de uma causalidade, o texto se vai fechando porque a avaliação da situação interlocutiva está sob o domínio de quem escreve, que é quem tem um móvel para escrever.

Portanto, escrever por escrever, segundo a autora, é diferente de quando escrevemos sabendo que alguém irá ler nosso texto. Nesse sentido, caberá ao aluno/escritor empregar no seu texto as habilidades citadas, na perspectiva de que os objetivos com os quais escreveu, sejam alcançados. Um texto não é um produto, mas um processo que permite idas e vindas, oportunizando o escritor alterá-lo, considerando o que julgar necessário antes de enviar para o seu leitor/interlocutor.

Alinhados ao que reflete Neves (2006), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015) dizem que pela forma como a escola emprega a escrita, o aluno não percebe que poderia usá-la na interação como proceder quando escreve para interagir com seus colegas nas redes sociais, com torpedos de celular ou em bilhetes para os colegas de classe. Nessa direção, Galvão e Azevedo (2015, p. 260) sugerem que “os professores precisam ancorar suas práticas pedagógicas nos postulados teóricos que fundamentam a noção de língua socialmente concebida, o texto como lugar de interação social”.

Isso acontece, por fim, porque o gênero ensinado na escola se transforma em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de continuar a ser uma forma particular de interação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (Schneuwly & Dolz, 2004).

O Gênero Entrevista na Aula de Língua Portuguesa

Nas palavras de Baltar (2004), escreve Pacheco (2008), a entrevista é um gênero pertencente ao domínio jornalístico-midiático cuja caracterização estrutural é o tipo dialogal, ou seja, composto de perguntas e respostas, sendo antecedidas por um texto explicativo de abertura. Em tal gênero, o discurso interativo, formado de sequências dialogais e expositivas, predomina.

Ainda pautada em Baltar, a autora discorre que o gênero entrevista ocorre simultaneamente ao gênero textual entrevista, com os interlocutores, isto é, entrevistador e entrevistado, cada um exercendo o seu papel de enunciadores no ato de linguagem, em um ambiente discursivo. Também reconhece a importância do gênero como suporte para a interação e a sua utilização para uma experiência real de um ato de linguagem situado e datado.

Ao lado da apresentação do conceito de entrevista, Pacheco⁶⁶ evidencia uma proposta de trabalho para a sua escolarização em sala de aula, precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, endossando ainda que tal gênero permite a utilização das mais variadas competências linguísticas, entre elas, cita: a intercomunicação oral, a reprodução de discursos de terceiros, a transcrição de falas e a argumentação.

⁶⁶ Schneuwly e Dolz (2004, p. 73-74) apontam outras considerações e sugestões para o ensino do gênero entrevista que complementam as sugeridas por Pacheco (2008).

A referida proposta é dividida nos seguintes blocos: situação inicial, formação de grupos, produção de perguntas, coleta das respostas, orientações prévias e depois da entrevista, registros ou produção textual, socialização da entrevista, e reescrita do texto. A seguir, detalharemos cada bloco, considerando os direcionamentos didático-pedagógicos apontados pela estudiosa.

No bloco 1, *situação inicial*, Pacheco sugere que o professor introduza o processo de produção textual do gênero entrevista a partir de uma conversa com os alunos, movimentando assuntos, quais sejam: a temática de interesse – mundo do trabalho –, e reflita sobre as mais diversas profissões e profissionais com os quais se têm contato ou até mesmo curiosidade em conhecê-los, além da motivação para a procura de mais informações a respeito das funções públicas – secretarias municipais e serviços públicos em geral.

No bloco 2, *formação de grupos*, o professor formará grupos e delega tarefas. Para isso, motivará os alunos a escolherem um trabalhador e a buscarem informações sobre a sua vida profissional, experiência de trabalho e campo de atuação.

No bloco 3, *produção de perguntas*, considerando as informações que obtiveram do profissional como frisado no bloco 2, o professor solicitará que os alunos produzam as perguntas a serem feitas ao entrevistado. Quanto à essa etapa, Pacheco esclarece que o número de perguntas pode variar, respeitando o perfil dos alunos que estiverem realizando o trabalho. Por isso, caberá ao professor considerar a faixa etária dos alunos no que tange à profundidade dos questionamentos.

No bloco 4, *coleta das respostas*, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para o momento de interação com o entrevistado, destacando a importância de que eles utilizem algum equipamento para a gravação de áudio ou vídeo do evento interativo. Para isso, Pacheco acrescenta a importância do professor orientar os alunos a registrarem as falas do entrevistado, procurando ser fieis às informações que utilizarão como repertório de seu texto, bem como a linguagem por ele empregada no decorrer da apresentação de suas respostas.

No bloco 5, *orientações prévias e depois da entrevista*, o professor pedirá que os alunos agendem com o entrevistado o dia, horário e lugar onde eles se encontrarão com foco na realização da entrevista, bem como tratará de atitudes de seriedade que os alunos deverão expressar no decorrer da emissão das perguntas e coleta das respostas.

No bloco 6, *registro ou produção textual*, o professor pedirá que os grupos de alunos se reúnam com o objetivo de ouvirem a si mesmos e a seus entrevistados, e transcrever as falas para um texto com estrutura de perguntas e respostas.

Também deve solicitar que repetições e vícios de linguagem sejam mantidos na redação das perguntas e respostas. Tais manifestações linguísticas, reforça Pacheco, caracterizam a fala dos membros do grupo e dos entrevistados, uma vez que a configuração da fala no gênero entrevista é de suma relevância para que a estrutura da língua seja vista na situação real de interação, proporcionando-lhes conhecimentos de ordem semântica, fonética, fonológica e sintática.

No bloco 6, *socialização da entrevista*, o professor pode solicitar que, para uma primeira apresentação, os alunos realizem para os próprios colegas da turma. Com foco nisso, cada grupo precisa escrever um texto melhor estruturado, contendo uma introdução com informações prévias a respeito do entrevistado e os objetivos do trabalho, bem como um desenvolvimento com as perguntas e respostas transcritas e a conclusão com comentários no que se refere ao aprendizado referente à profissão e ao que faz o profissional entrevistado.

Pacheco ressalta que no dia da socialização da entrevista, os vídeos e arquivos de áudio produzidos ao longo do trabalho, sejam apresentados no intento de que os colegas vejam e escutem como ocorreu a entrevista. Para a autora, isso se sustenta na importância de tal procedimento servir no desenvolvimento de habilidades comunicativas contadas, o que não acontece quando são lidas. O relato, a fala espontânea demonstram ainda a adequação da linguagem oral espontânea utilizada em situações formais.

No bloco 7, *reescrita do texto*, o professor motivará os alunos a reescreverem as perguntas e respostas, empregando o discurso indireto, ou seja, o relato do que foi respondido pelo entrevistado na voz do entrevistador. Pacheco reconhece esta prática como de grande relevância visto que a reescrita se efetiva a partir de outro ponto de vista, alterando a narração dos fatos.

Em conclusão, após a descrição dos blocos propostos para a escolarização do gênero entrevista, Pacheco salienta que entrevistar pessoas reais, participantes do grupo social dos alunos, contribuirá para que eles se sintam seguros a respeito de sua capacidade de comunicação e interação.

Nas próximas seções, demonstraremos como o gênero entrevista é tratado na escola à luz do que sugerem autores de livro didático de Português com foco nas práticas

de ensino e aprendizagem evidenciadas por eles, bem como algumas considerações com foco no que foi explanado teoricamente.

Nas Trilhas da Pesquisa: uma Abordagem Teórico-Metodológica

Leitura/literatura, produção de texto e análise linguística são os três blocos que, basicamente, compõem a estrutura do livro didático de Português. Esses, por sua vez, são subdivididos em unidades e capítulos que versam sobre propostas de ensino e aprendizagem que abarcam práticas de leitura, produção de texto – oral e escrita – e conhecimentos linguísticos.

Nessa esteira, sublinhamos que a pesquisa sistematizada no presente texto se voltou para as propostas de textos as quais defendemos que o acesso a conhecimentos teóricos, a exemplo dos que se reportam para as práticas de linguagem e os objetos de ensino, é condição para que o professor possa analisar e intervir nos encaminhamentos evidenciados pelos autores de tais suportes pedagógicos.

Em função disso, reconhecemos a relevância do professor complementar as propostas de ensino que o livro didático lhe fornece a fim de que a utilização da linguagem em sala de aula se efetive como ocorre socialmente, isto é, sendo mobilizada por situações do dia a dia que apontam o que deve ser escrito e falado, além dos conhecimentos utilizados na produção de gêneros que mediaram os propósitos comunicativos entre quem fala e escreve e seu ouvinte e leitor, ou seja, os seus interlocutores.

Este estudo guiou-se no que orienta a pesquisa bibliográfica, tendo como premissa as propostas de texto elencadas pelo livro didático de Português em articulação com os conceitos teóricos de autores que teorizam acerca da didatização da fala e da escrita em contexto escolar, bem como sobre entrevista, desenhando-se como uma pesquisa de caráter qualitativo.

O objeto de análise foram as propostas de textos do livro didático Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso – volume 2 –, de Cereja, Vianna e Damien (2016), no entanto, fizemos um recorte da proposta elencada para escolarização do gênero entrevista.

Em conclusão, sistematizados a base teórica e o objeto de análise, bem como identificada a proposta analisada na seção seguinte, estabelecemos uma interface entre

os conceitos teóricos e o que os autores do livro didático sugerem no que concerne às práticas e atividades de linguagem no sentido de que tais conhecimentos contribuam com a redefinição do que é apresentado em tal instrumento pedagógico.

Entrevista: Análise de uma Proposta de Produção Textual

Para esta análise, entre as doze propostas de texto evidenciadas por Cereja, Vianna e Damien (2016), recortamos a sugerida para o gênero entrevista (cf. Figura 1, reproduzida a seguir). A nossa atenção se voltou para a objetivação ainda configurada nas atividades de linguagem sugeridas pelos manuais de ensino e aprendizagem com foco na produção de um determinado gênero. Tal procedimento se demonstra ainda recorrente nos referidos suportes de modo que a fala e a escrita são escolarizadas desvinculadas de uma prática social de linguagem, ou seja, aproximada com a que o sujeito realiza quando a emprega no seu dia a dia para atender questões de ordem pessoal, cidadã, profissional, por exemplo.

Figura 1

Imagem da Proposta de Produção Textual Analisada



Fonte: Cereja, Vianna & Damien, 2016

A proposta de produção de texto em discussão, está contida na Unidade 3, capítulo 2, do livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 231-235). Nela, o gênero entrevista é proposto para ser desenvolvido. Para isso, os autores sugerem um processo didático-pedagógico dividido em duas partes, a saber: o primeiro, *Foco no texto*; e o segundo, *Hora de escrever*, subdividido em duas subpartes: *Antes de escrever* e *Antes de passar a limpo*.

Em *Foco no texto*, os autores propõem, inicialmente, que seja lida uma entrevista com o rapper Emicida - "O racismo é a minha luta para a vida", diz Emicida. Tal entrevista foi produzida por Amanda Nogueira e disponibilizada no jornal eletrônico Folha de São Paulo⁶⁷. Em seguida, eles sugerem uma atividade (pp. 233-234) composta por nove questões que versam sobre conhecimentos de texto, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos linguísticos (Koch & Elias, 2017), de modo que para serem respondidas, o aluno deverá pautar-se no texto lido – entrevista.

Assim, no que diz respeito aos conhecimentos de texto, temos as questões 1 e 3; conhecimentos enciclopédicos, as questões 2, 4, 5 e 6; conhecimentos linguísticos, as questões 8 e 9. Vejamos.

Conhecimentos de texto: Questões: 1. Observe que, antes da entrevista propriamente dita, há um título e uma introdução. a. Que estratégia foi utilizada na criação do título?; b. Qual é a finalidade da introdução? 3. Para não haver confusão entre a voz do entrevistador e a do entrevistado, é comum os jornais e as revistas identificarem os interlocutores, inserindo o nome do jornal ou revista e o nome do entrevistado antes da fala de cada um. Na entrevista lida, entretanto, foi utilizado outro recurso. a. Qual é esse recurso?; b. Esse recurso foi eficiente para distinguir as vozes no texto?

Conhecimento enciclopédico: Questões: 2. Normalmente, quando uma pessoa é entrevistada, há interesse sobre algo novo que ela tenha a dizer. No caso de Emicida, que já é conhecido pelo público, o que motivou a jornalista a entrevistá-lo? a. Qual é esse recurso? b. Esse recurso foi eficiente para distinguir as vozes no texto? 4. De acordo com a entrevista: a. O que levou Emicida a querer conhecer países africanos como Angola e Cabo Verde? b. Em que essa viagem influenciou o novo trabalho do rapper, o disco Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa? 5. A terceira pergunta introduz um dos assuntos principais abordados na entrevista: o racismo no Brasil. a. Emicida acredita que sua arte possa transformar a realidade em relação ao problema do racismo? Por quê? b.

⁶⁷ <http://www1.folha.uol.com.br/o-racismo-e-a-minha-lutapara-a-vida-diz-emicida-leia-entrevista>

Considere esta afirmação do rapper: “O que eu não posso deixar de fazer é de apontar para isso, é de lembrar que, sim, somos um país muito racista”. Com base na afirmação, deduza: Qual é o papel da arte e do artista, na opinião do músico? 6. Emicida lançou o primeiro CD em 2013. a. O músico tem consciência de seu papel histórico na música brasileira? Justifique sua resposta. b. O que ele acha da ideia de que o rap seja apenas um modismo musical?

Conhecimentos linguísticos: 8. Em geral, as entrevistas são realizadas oralmente, depois são transcritas e, a seguir, editadas, com a finalidade de serem publicadas. Durante a edição, dependendo do perfil do órgão de imprensa, podem ser suprimidas marcas de oralidade e de informalidade, tais como gírias, repetições, pausas, palavras e expressões como né?, tá ligado?, então..., hum..., etc. Observe estes trechos das falas de Emicida: • “uma possibilidade mais próxima de ser real do que apenas um sonho, sabe?” • “com o patrocínio da Natura, então lá fomos nós”. • “A história é um soco no estômago” • “eu trouxe instrumentistas africanos, eu trouxe ritmos africanos”. a. Embora não haja fronteiras rígidas entre marcas típicas da linguagem oral e marcas de informalidade, tente associar a essas características da linguagem os termos destacados nos trechos. b. Levante hipóteses: Com que finalidade foram mantidas no texto algumas marcas de oralidade e de informalidade da linguagem? 9. Observe este outro trecho da entrevista: “O que vai fortalecê-lo é a consistência das obras. [...] Talvez tenha virado moda para determinada parcela que sempre teve preconceito com o gênero”. No trecho, foram empregadas formas gramaticais pouco usuais na linguagem oral, mesmo entre pessoas que dominam a norma-padrão. a. Quais são as formas gramaticais mais comumente usadas na fala, nessa situação? b. Levante hipóteses: Emicida realmente falou do modo como o trecho foi publicado ou a edição da entrevista fez alterações? Justifique sua resposta. c. A linguagem do entrevistador e a de Emicida estão, no geral, de acordo com a norma padrão? d. Conclua: Como se caracteriza a linguagem empregada no gênero entrevista?

Por outro lado, a questão 7 não se enquadra em um dos três tipos de conhecimento, comumente utilizados na concretização de um texto, qual seja: 7. Antes de realizar uma entrevista, o jornalista deve se preparar, procurando colher informações sobre a vida, a obra ou as ideias do entrevistado e, além disso, deve também montar um roteiro básico de perguntas. a. A entrevistadora se preparou para entrevistar Emicida? Justifique sua resposta. b. Numa entrevista em que entrevistador e entrevistado falam ao

vivo, como se estivessem conversando, o entrevistador pode, a partir de uma resposta, improvisar e fazer uma nova pergunta. Você acha que, na entrevista lida, foram feitas perguntas de improviso? Justifique sua resposta. Tal questão pontua orientações sobre os procedimentos que o aluno deverá se sustentar para realizar a sua entrevista.

Em *Hora de escrever* (pp. 234), conforme vemos na Figura 2, os alunos são motivados a produzir uma entrevista, individualmente ou em grupo, cabendo ao professor orientar tal produção no intento do texto ser divulgado em uma revista que será lançada no projeto *Fatos em revista*, no final da unidade – bimestre escolar.

Ademais, reportando-se para o professor, os autores do livro didático em abordagem, dizem que o gênero entrevista é trabalhoso e envolve várias etapas, mas, não as esclarecem, restando-lhe a recuperação teórica de tais conhecimentos, como vimos nas considerações de Pacheco (2008).

Figura 2

Imagem do comando da Proposta de Produção Textual

HORA DE ESCREVER

Prepare-se para produzir uma entrevista, individualmente ou em grupo, conforme a orientação do professor. O texto fará parte da revista do seu grupo, que será lançada no projeto **Fatos em revista**, no final da unidade.

Professor: A produção de uma entrevista é trabalhosa, pois envolve várias etapas. Por isso, avalie a possibilidade de propor aos alunos que formem pequenos grupos, de 2 ou 3 integrantes, a fim de que possam dividir as tarefas.

Fonte: Cereja, Vianna & Damien, 2016

Na subparte *Antes de escrever* (pp. 235), os autores orientam que o aluno pense em quem irá entrevistar, considerando o perfil da revista – um músico, um jogador de futebol ou de vôlei, um ator, um palhaço, um cineasta, um jovem ou um pai de aluno que tenha uma experiência interessante para contar, por exemplo.

Também dão orientações no que toca à preparação de um roteiro de perguntas para que este não seja muito extenso, considerando que a transcrição das respostas é bastante trabalhosa. Para isso, o aluno deve planejar algumas perguntas a fim de que tome como apoio durante um momento de improvisação da entrevista. Também

aconselham que grave a entrevista e tire fotos do entrevistado, bem como lhe peça autorização para eventual publicação tanto das informações repassadas sobre os questionamentos lhe apresentados quanto de imagens que permitiu que fossem feitas, devendo, para isso, o aluno produzir um termo de consentimento – destaque nosso.

Em adição, para o ato de transcrição das perguntas e respostas, os autores pedem que o aluno passe o registro oral para o escrito, eliminando informalidade, deixando o texto de acordo com a norma-padrão da língua. E, por fim, escolha um trecho da fala do entrevistado e, a partir dele, crie um título atraente para a entrevista, além de um texto de introdução, apresentando o entrevistado e situando seu trabalho ou sua experiência na área em que ele atua.

Por último, na subparte *Antes de passar a limpo* (pp. 235), os autores solicitam que o aluno observe se o texto da entrevista se relaciona ao perfil da revista escolhido, considerando o grupo e público a que se destina; se o título é atraente e se há um texto de apresentação que situa o leitor quanto à atuação do entrevistado; se a sequência de perguntas e respostas cria um ritmo natural e agradável para a leitura; se o grau de informalidade da linguagem e as marcas de oralidade são adequados ao perfil da revista (Cereja, Vianna & Damien, 2016, p. 235).

Para Schneuwly e Dolz (2004), no que concerne ao ensino de produção de textos orais e escritos, um determinado gênero articula as práticas sociais e os objetos escolares. Ou seja, as práticas de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem), balizando, assim, as atividades de linguagem que devem adotar um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (capacidades para produzir e compreender a linguagem).

Em adição, os autores frisam que a atividade de linguagem se pautem em um motivo que a origine socialmente, funcionando, assim, como uma interface entre o sujeito e o meio e responda a um motivo geral de representação-comunicação. Em vista disso, eles ainda destacam que em uma ação de linguagem se produz, compreende, interpreta ou memoriza um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, movimentando, para isso, a operação de capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

À luz de tais orientações, vemos que os autores do livro didático analisado vão de contrário ao que os teóricos sugerem, pois, na primeira parte da proposta de texto, eles mobilizam uma atividade de linguagem para, depois, sugerirem a prática de linguagem

que se realizará a partir do gênero entrevista. Isso transcorre quando na dimensão denominada *A hora de escrever*, eles citam a finalidade para qual será dada ao gênero entrevista, qual seja: a sua publicação em uma revista que ocorrerá na culminância do projeto Fatos e notícias.

Tal procedimento corrobora com o que Schneuwly e Dolz denominam de desdobramento, ou seja, na escola, o gênero não é mais um instrumento de comunicação, apenas; é também objeto de ensino-aprendizagem. “O aluno encontra-se, num espaço de “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 65).

Em continuidade, os teóricos salientam que no desdobramento ocasionado pelos autores do manual didático em análise, a comunicação desaparece, sendo substituída pela objetivação, bem como torna o gênero, no caso, a entrevista, uma forma linguística cujo domínio é o objetivo. Decorrente de tal didática, ocorre uma inversão, ou seja, o gênero que é um instrumento de comunicação, passa a ser uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção.

Isso se efetiva quando no ato da proposta de leitura de uma entrevista, Cereja, Vianna e Damien apontam uma atividade para ser respondida com base em tal texto, cujo foco é descrever o gênero entrevista visando, logo após, ao aluno retomar a referida descrição na produção do gênero entrevista. Schneuwly e Dolz (2004) endossam que tal prática de ensino contribui, em contexto escolar, para uma abordagem do gênero desconectada de uma situação de comunicação autêntica.

Comparando as sugestões de ensino apontadas por Cereja, Vianna e Damien com as de Pacheco (2008) para a escolarização do gênero entrevista, vemos que as da autora contemplam um projeto de oralidade e escrita que, de fato, ressalta a relevância de ambas práticas na efetivação do referido gênero.

A situação de comunicação proposta por Pacheco, nas palavras de Schneuwly e Dolz, é responsável pela geração do gênero, que, para isso, não precisa ser descrito e ensinado, mas aprendido através da prática de linguagem escolar, a partir da situação que lhe movimenta, ou seja, destacando a sua importância para ser concretizado diante da comunicação que permite entre os interlocutores.

Nesse parâmetro, por fim, Schneuwly e Dolz sugerem que, na escola, sejam criadas situações autênticas de comunicação, destacando para o aluno boas razões para

se falar e escrever, de se referir aos textos. Para os teóricos, aprende-se a escrever, escrevendo. Ou seja, “o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que torna um texto” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 65).

Na pesquisa mais ampla, em realização no âmbito de doutorado, cujo objeto empírico corresponde a cursos de formação docente na modalidade a distância oferecidos pelo Programa Escrevendo o Futuro, temos observado que a produção dos gêneros projeto e resenha tem se dado em direção contrária ao que Schneuwly e Dolz declararam. Nos cursos investigados, a escrita se dá de forma artificializada, desarticulada de uma situação real que destaque a importância da produção dos referidos gêneros, demonstrando, assim, a necessidade de serem repensados a fim de preparar melhor o professor na sua formação continuada para um trabalho em sala de aula convergente com o que refletem os dois teóricos.

Analisada a proposta de texto sugerida pelos autores do livro didático de Português, apresentamos a seguir, algumas considerações no intento daquela ser repensada e redefinida a partir do que oportuniza a teoria utilizada na fundamentação da pesquisa em abordagem.

Para Concluir

Os resultados da descrição e análise da proposta de texto para o gênero entrevista sugerida por Cereja, Vianna e Damien (2016) destacam que, na sala de aula, o gênero ainda é didatizado com foco na sua objetivação, desvinculado de uma situação real como ocorre socialmente. Assim, os autores propõem a leitura de um gênero “modelo” e a resolução de uma atividade que recupera, principalmente, conhecimentos que se espera que o aluno empregue na produção do referido gênero.

Nessa direção, tal proposta não pactua com as orientações de Pacheco (2008), sendo reforçada por Schneuwly e Dolz (2004), no tocante ao que os autores abordam sobre atividade de linguagem e produção de texto. Para isso, espera-se que estas sejam mobilizadas, primeiramente, por uma prática de linguagem situada como assim acontece no exterior da sala de aula e na execução de passos, a exemplo dos percorridos por Pacheco, que de fato contribuam na gestão do gênero que se almeja produzir.

Assim, as atividades de linguagem devem pautar-se nas práticas de linguagem de modo que nas aulas sejam escolarizado o que o aluno precisa para desenvolver um dado gênero, e não ocorram o desdobramento que se configura quando o professor volta a atenção do aluno para o objeto/gênero e não para o que medeia tal artefato entre ele e o seu interlocutor com atenção para o propósito comunicativo que se pensa em responder.

Em conclusão, espera-se que a escola continue sendo vista como lugar de comunicação e deixe de contribuir com práticas de ensino que pedagogizam os gêneros orais e escritos, tornando-os atividades de linguagem, apenas, para cumprir uma proposta de atividade, atribuir-se um visto, parte ou nota completa, desviando, desse modo, de seu verdadeiro papel – a comunicação.

Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de Português: Encontro e interação*. Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: Limpando o 'pó' das ideias simples*. Parábola Editorial.
- Arcoverde, M.D.L., & Arcoverde, R.D.L. (2007). *A escrita como processo*. UEPB/UFRN.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão*.
- Brito, P. L. (1984). Em terra de surdos-mudos. Em J. W. Geraldi (Org). *O texto na sala de aula*, (4. ed., pp. 109-119). ASSOESTE.
- Cereja, W., Vianna, C., & Damien, C. (2016). *Português contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, (v. 3). Saraiva.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Ferrarezi Junior, C., & Carvalho, R. S. (2017). *De alunos a leitores: O ensino da leitura na educação básica*, (1 ed.). Parábola Editorial.
- Ferrarezi Junior, C., & Carvalho, R. S. (2015). *Produzir textos na educação básica: O que saber, como fazer*, (1 ed.). Parábola Editorial.
- Galvão, M. A. M., & Azevedo, J. A. M. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: O que dizem os professores do ensino básico. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 17(1), 249-272.
- Gurgel, T. (2018, março). *Produção de texto: Como ensinar os alunos a escrever de verdade*. <https://novaescola.org.br/producao-de-texto>
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2017). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*, (2. ed). Contexto.
- Neves, M. H. M. (2006). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*, (pp. 29-127). Contexto.

Pacheco, L. P. (2008). O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de Língua Portuguesa. *Linguagens & Cidadania*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.5902/1516849228271>

Petroni, M. R. (2008). Gêneros do discurso, leitura e escrita: Experiências de sala de aula. Em R. R. Carvalho (Org.). *Cartas do leitor: Ação retórica no ensino fundamental*. Pedro & João Editores/EduFMT.

Reinaldo, M. A. G. M. (2001). A Orientação para a produção de texto. Em A. P. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs). *O livro didático de português: Múltiplos olhares*, (pp. 87-100). Lucerna.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem ao objeto de ensino. Em B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 61-77). Mercado de Letras.