

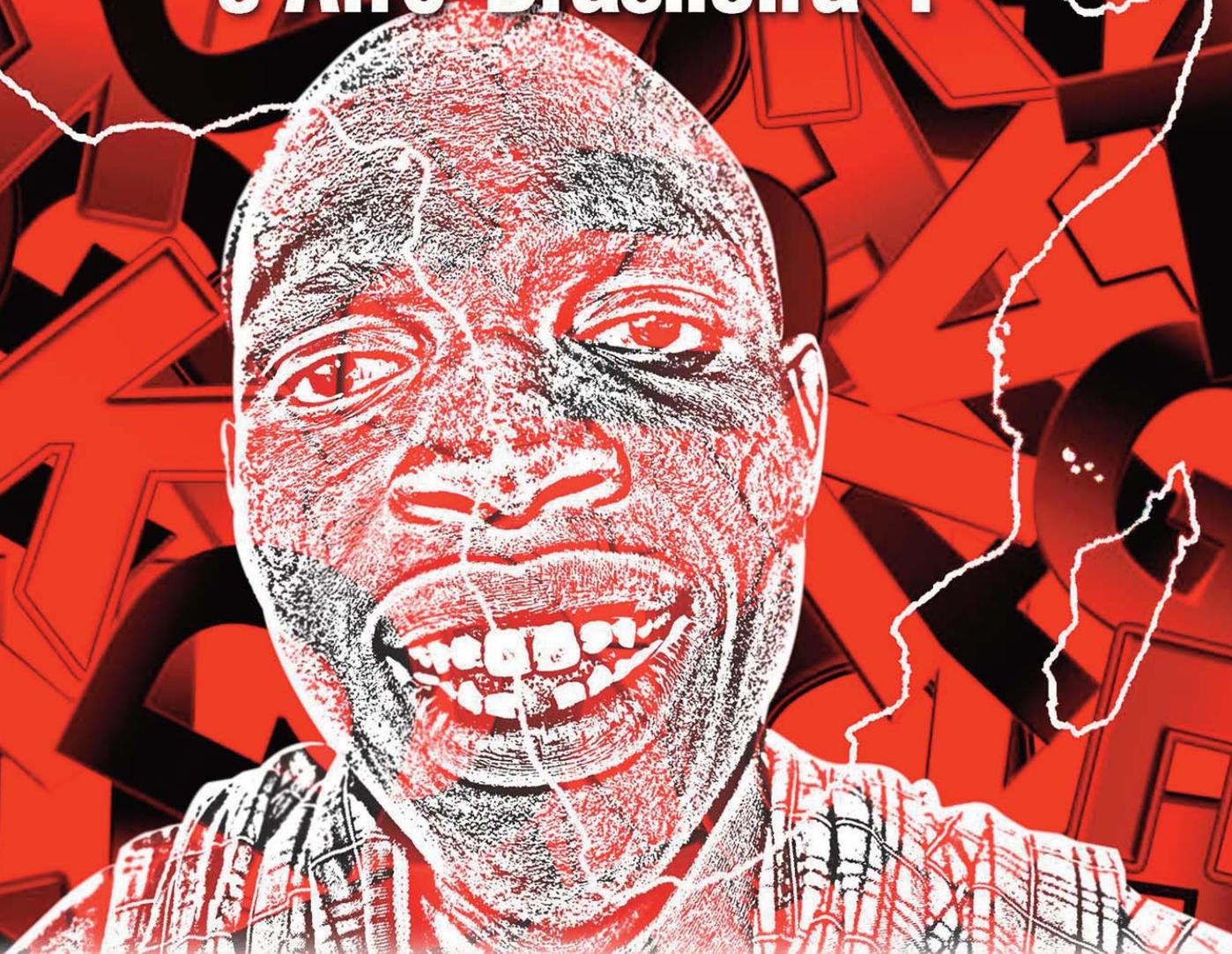
e-hum

Revista Científica das Áreas de Humanidades
do Centro Universitário de Belo Horizonte

ISBN 1984-767X

Belo Horizonte, vol. 10, n.º 1, Janeiro/Julho de 2017 - [www.http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index](http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index)

Dossiê: “Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira”.





Editor Responsável

Prof. Dr. Rangel Cerceau Netto

Conselho Editorial

Ana Rosa Vidigal Dolabella

Helivane de Azevedo Evangelista

Natália Dias Andrade

Rodrigo Barbosa Lopes

Conselho Consultivo

Alexandra do Nascimento Passos, Centro Universitário UNA,
Alexandre Bonafim Felizardo, Universidade Estadual de Goiás -
UEG

Aline Magalhães Pinto, Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ
Daniel Barbo, Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Eliane Garcindo de Sá, Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ

Jonis Freire, Universidade Federal Fluminense - UFF

Jorge Luiz Prata de Sousa, Universidade Salgado de Oliveira - UNI-
VERSO

Júlio César Meira, Universidade Estadual de Goiás - UEG

Lana Mara de Castro Siman, Universidade Estadual de Minas Gerais
- UEMG e Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG/FAE

Lucília Regina de Souza Machado, Centro Universitário UNA
Margareth Vetis Zaganelli, Universidade Federal do Espírito Santo -
UFES

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, Universidade Federal de
Alagoas - UFA

Maria de Deus Manso, Universidade de Évora, Portugal

Rafael Sumozas Garcia-Pardo, Universidad de Castilla-La Mancha -
UCLM, Espanha

Renato Silva Dias, Universidade Estadual de Montes Claros -UNI-
MONTES

Sérgio Henriques Zandona Freitas, Universidade FUMEC

Vanicléia Silva Santos, Universidade Federal de Minas Gerais-
UFMG

Wânia Maria de Araújo, Universidade do Estado de Minas Gerais -
UEMG

Wellington de Oliveira, Universidade Federal dos Vales do Jequitin-
honha e Mucuri - UFVJM

Centro Universitário de Belo Horizonte

Vice-reitor: Rafael Luiz Ciccarini Nunes

IED- Instituto de Educação

Diretora: Cinthia Tamara Vieira Rocha

Departamento de História

Coordenador: Rangel Cerceau Netto

Pesquisa e Extensão

Coordenador: Natalia Cristina Ribeiro Alves

Diagramação

Rangel Cerceau Netto

Contato:

ehum

Revista da Pós-Graduação UNIBH

Av. Prof. Mário Werneck, 1685 – Campus Estoril

e-mail: ehum.revista@gmail.com / ehum@unibh.br

home page:

<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>



Sumário

Editorial05

Artigos livres

A Produção do/a Professor/a Endividado/a nos Discursos do Programa

Educação – Novos Rumos

The Production of the Professor Indebted in the Discourses of the Program Education -

New Directions. 08

O que é Ser um Bom Professor: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte

What is Being a Good Teacher: a Case Study at an Institution of Higher Education in

Belo Horizonte. 18

Dossiê: Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira. Dossier Reading Practices, Textbooks, Race Relations and African and Afro-Brazilian Cultures.

Experiência da Leitura Literária: Ofício de Leitor

Literary Reading Experience: Reader's Office 29

A Lira Caboverdiana na Viragem do Milênio

The Cape Verdean Lira at the Turn of the Millennium 41

Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil

Who chooses what to read in school? Reflecting on ethnic-racial diversity in children's and youth literature 56

Abordagens ideológicas e historiográficas sobre o negro nos paradidáticos e didáticos

Ideological and historiographic approaches on the black in the didactic and paradidáticos 69

A(s) Cultura(s) Africana(s) em Livro Didático de Historia para o Ensino Médio

The African Culture (s) in Didactic Book of History for High School. 77

Entrevista

Ocean Builders: interseções entre ecologia e estética na Ilha de São Vicente em Cabo Verde

Ocean Builder: intersections between ecology and aesthetics in São Vicente Island in Cape Verde. 88



Agradecimento aos pareceristas:

O Periódico E-hum agradece aos pareceristas que colocaram seus conhecimentos a serviço da avaliação dos artigos acadêmicos submetidos ao nosso Conselho Editorial. A participação voluntária de autores, conselho consultivo e avaliadores foi essencial para a reavaliação de nossos procedimentos de editoração. Agradecemos a todos os colaboradores que foram determinantes para a qualidade dos artigos veiculados em nossa Revista.

Aracy Alves Martins (Fae/UFMG)
Carla Berenice Starling de Almeida (IBRAM/UFMG)
Cássio Miranda dos Santos (UEMG)
Daniel Barbo (USP)
Fernanda Ferreira Sena (PBH/UNIBH)
Gilmar de Cássia Machado (UNA)
Heliane de Azevedo Evangelista (UNA/UNIBH)
Igor Bruno Cavalcante dos Santos (UFOP)
Josimar de Mendonça (UFMG)
Kelly Amaral de Freitas (UEMG)
Loque Arcanjo Júnior (UEMG/UNIBH)
Luísa Teixeira Andrade Pinho (UEMG)
Luiz Gonzaga Morando Queiroz (UNIBH)
Maria de Deus Manso (Universidade de Évora)
Nali Rosa da Silva Ferreira (UNIBH)
Rangel Cerceau Netto (UNIBH)
Renato da Silva Dias (UNIMONTES)
Rodrigo Barbosa Lopes (UFU/UNA)
Soeles Teixeira do Prado Mendes (UFOP)
Solange Maria Moreira Campos (UNIBH)
Vanda Lúcia Praxedes (UFMG/UEMG)



Editorial

Revista Científica das Áreas de Humanidades

Abrimos o editorial comemorando mais uma importante conquista, a qualificação da Revista em Interdisciplinar na área de humanidades com avaliação B-4, no Qualis Capes. Também é com satisfação que apresentamos um novo indexador à REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). Agradecemos a parceria com a plataforma de indexação espanhola e desejamos vida longa a essa união. Valorizamos o apoio de nossos colaboradores e compartilhamos as conquistas da Revista com os membros de nossos conselhos executivo e científico e, também, com os organizadores de dossiês, autores, avaliadores e leitores. Estamos juntos trilhando um caminho crescente de internacionalização do periódico e contribuindo com a viabilização de conteúdo com qualidade científica em língua portuguesa.

A décima sétima edição do periódico E-Hum, referente ao primeiro semestre de 2017, apresenta na seção de artigos livres duas contribuições sobre a carreira docente e a gratificante e vocacional tarefa de “Ser Professor”. Nesse contexto, a contribuição sobre “A Produção do/a Professor/a Endividado/a nos Discursos do Programa Educação – Novos Rumos, busca analisar o papel da mídia em relação à realidade brasileira do ensino, especialmente, a recente aprovação da reforma do ensino médio. A visão crítica sobre a interferência da mídia na educação ajuda a questionar o discurso da decadência do ensino básico no Brasil. Neste contexto, Eliana Povoas Brito demonstra como a mídia seleciona o que deve ser visto e produz um discurso novo para o ensino como solução para o futuro da educação nacional. A segunda contribuição volta-se para “O que é Ser um Bom Professor: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte.” Os autores Alessandro Gomes da Rocha e Rosalina Batista Braga buscam identificar o conceito de ser “bom professor” por meio dos dispositivos reunidos na Avaliação Institucional dos quatro cursos mais bem avaliados pelo ENADE em uma IES particular. Depreende-se daí a vocação à pesquisa como característica fundamental para uma prática docente estimulante em sala de aula. Dando continuidade a edição desse número do periódico, enfatiza-se os negros e seus descendentes no campo educacional da produção didática, especialmente, no que tange as Culturas Africana e Afro-Brasileira. No contexto das ações afirmativas e da valorização do ativismo político apresentamos o Dossiê: Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira, organizado pelas professoras Aracy Alves Martins e Vanda Lúcia Praxedes. O Dossiê tem o propósito de trazer à tona pesquisas e projetos, nacionais e internacionais, voltados para a Educação Básica e de Formação de Professores, que reflitam os avanços na implementação da Lei 10.639/2003 e ampliação dos estudos relacionados à história da África e cultura afro-brasileira na última década. E, ainda, compreender as estratégias e os desafios do trabalho docente no campo das práticas de Leitura e usos dos livros didáticos nas escolas e cursos de formação e no ensino de história africana e afro-brasileira.

Os artigos fornecem um amplo painel de pesquisas realizadas por docentes que têm se debruçado sobre as temáticas do dossiê, nos últimos anos, bem como trabalhos de pesquisadores integrados à Pesquisa em Rede “Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa”, financiada pelo CNPq, no período de 2012 a 2016, além de docentes participantes do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/ AULP entre Brasil e Cabo Verde.

A primeira parte do Dossiê trata das Práticas da Leitura Literária, ainda sem tematizar a escola. Encaminhando-se para a segunda parte, focaliza-se o papel da mediação escolar e as relações raciais na Literatura Infantil e Juvenil. A segunda parte se solidifica, abordando Ideologias, Culturas Afri-



canas, Livros Paradidáticos e Didáticos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O primeiro texto, “Experiência da Leitura Literária: Ofício de Leitor”, da Profa. Dra. Ângela Coutinho, do IFMG-Niterói, em Pós-Doutorado, na FAE/UFMG, entre 2016 e 2017, tematiza arte literária e leitor prazenteiro, disposto a disponibilizar sua sensibilidade em favor de experiências leitoras, que, por sua vez, produzem diferença, heterogeneidade, pluralidade.

O texto inaugural vem em socorro dos leitores, pois ajuda a olhar vários textos desse Dossiê, sobretudo o segundo texto, “A lira cabo-verdiana na viragem do milênio”, do Prof. Dr. Rubens Cavalcante, docente da Universidade de Rondônia, carregado de poetas e poemas, de variadas tendências e procedências, entre dois países, Brasil e Cabo Verde, fruto de um intercâmbio em doutorado-sanduíche, no ano de 2014, em coautoria com a coordenadora brasileira CAPES/AULP na época, Aracy Alves Martins, e com a professora Maria de Fátima Fernandes, atual coordenadora cabo-verdiana, ambas professoras de Língua e Literatura, respectivamente, na UFMG e na Uni-CV, endossando, assim, as influências e confluências temáticas e poéticas, por exemplo, entre autores da Semana de Arte Moderna brasileira e dos Claridosos cabo-verdianos.

O terceiro texto, “Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil”, abrange os leitores literários, em meio a produções de literatura que abordam relações raciais, em fases especiais, infância e adolescência. A partir das pesquisas, em dois estados brasileiros, as investigadoras, Profa. Dra. Débora Araujo, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, e a Profa. Ivone Andrusievicz, da Rede Municipal de Educação de Curitiba, Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais/UFPR, apresentam dados que elucidam mediações altamente marcadas pela escolarização inadequada e pelo adultocentrismo, deixando aos leitores a pergunta: como trabalhar, eficazmente, para que crianças e adolescentes possam usufruir de suas próprias escolhas e experiências literárias, plurais e significativas, em país multirracial como o Brasil?

O quarto texto, “Abordagens ideológicas e historiográficas sobre o negro nos textos paradidáticos e didáticos”, de autoria do Prof. João Bernardo da Silva Filho, Mestre em Educação pela UFMG, docente da UNI-BH, convida o leitor a interpretar os textos paradidáticos e didáticos a partir de novas referências e matrizes teórico-historiográficas e de pesquisas sobre a história do negro na sociedade brasileira, afastando-se do viés eurocêntrico, que construiu um sistema de representações que invisibilizou o papel do negro na produção de conhecimentos sobre a construção histórica da sociedade brasileira. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de “outro olhar”, de uma outra matriz interpretativa, para compreender a presença do negro na história do Brasil, como uma das matrizes formadoras da cultura brasileira.

O quinto texto, “A(s) cultura(s) africana(s) em livro didático de História para o ensino médio”, complementa a reflexão do texto anterior, trazendo para o leitor uma chave de leitura para a compreensão e interpretação histórica das culturas africanas em sua relação com o Brasil e formação da sociedade brasileira, uma chave que permite a compreensão não apenas do texto impresso, mas também do texto imagético. Os autores, Sidney Marinho de Souza, doutorando em Educação pela FAE/UFMG, e Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman, docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, apresentam uma análise crítica de textos e imagens sobre a(s) cultura(s) africana(s), veiculadas na coleção didática “História Global”, destinada a alunos e professores do ensino médio da rede pública brasileira, aprovada na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático de 2012.



Esse dossiê tem, ainda, uma sessão de entrevista, realizada pela Profa. Dra. Denise Perdigão Pereira, docente do Instituto Federal de Minas Gerais – IFTMG-Ouro Branco, com o ambientalista Davi Leone Lima Monteiro, membro do OceanBuilders professor de Design na Mindelo Escola Internacional de Arte (M_EIA), na Ilha de São Vicente - Cabo Verde. Nesta entrevista, o Prof. Davi Leone relata as ações empreendidas pelo OceanBuilders, enquanto um movimento/comunidade cabo-verdiana, que se dedica à proteção ambiental, em especial, de espécies marinhas. As atividades do grupo incluem ações que visam à sensibilização das pessoas, moradoras da Ilha de São Vicente, para mudanças de atitudes e comportamentos em relação ao meio ambiente.

Por fim, a publicação desse dossiê evidencia ampliação e as potencialidades dos estudos, das pesquisas e projetos voltados para a Educação Básica e de Formação de Professores relacionados à história da África e cultura afro-brasileira.

Esperamos que esse dossiê possa contribuir para o fortalecimento e divulgação desse campo de estudos e atinja com sua edição um público mais amplo.

 <http://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

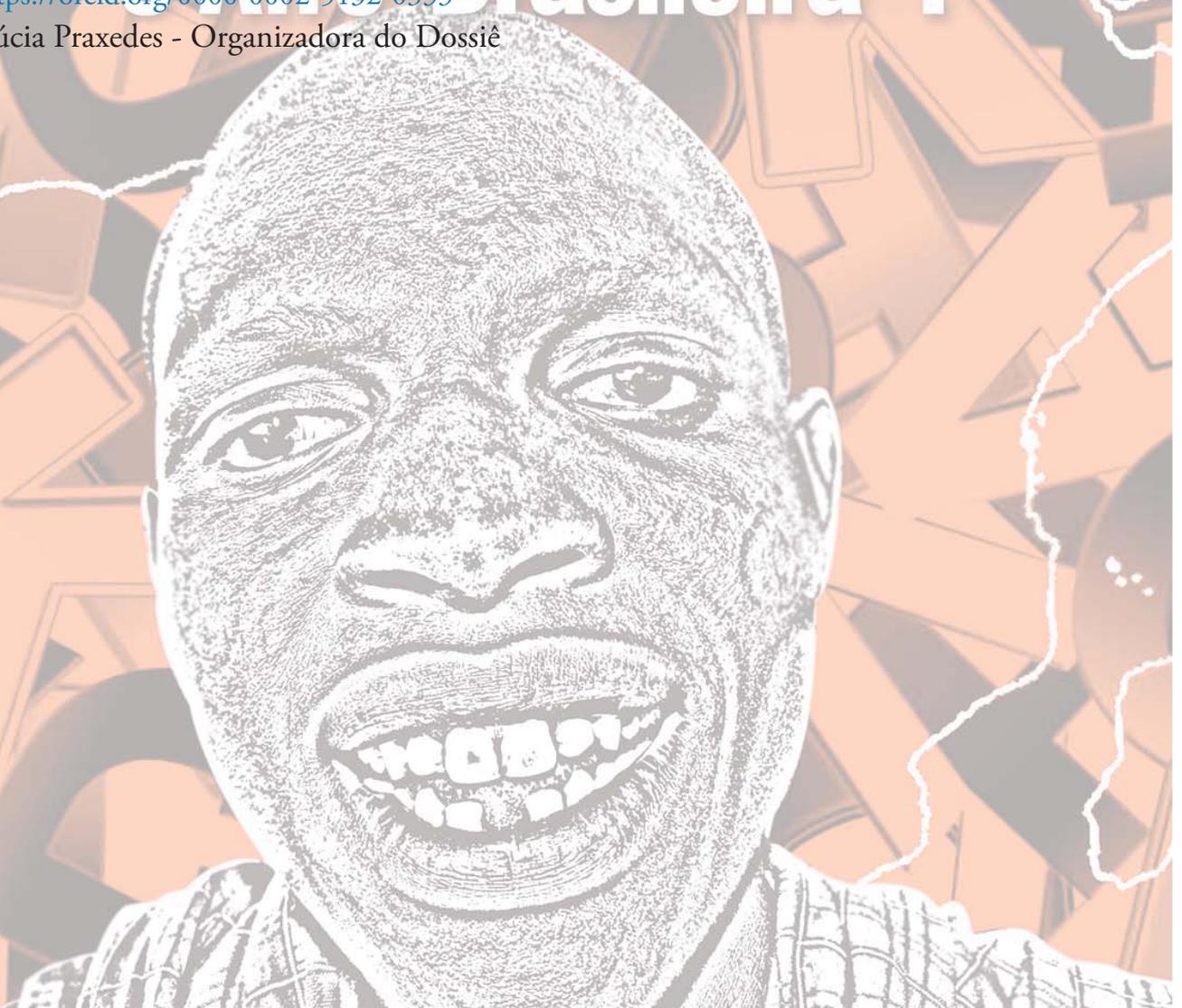
Rangel Cerceau Netto

Editor da Revista e-hum e Organizador do Dossiê

 Aracy Alves Martins - Organizadora do Dossiê

 <https://orcid.org/0000-0002-5132-0333>

Vanda Lúcia Praxedes - Organizadora do Dossiê



A PRODUÇÃO DO/A PROFESSOR ENDIVIDADO/A NOS DISCURSOS DO PROGRAMA: EDUCAÇÃO – NOVOS RUMOS

THE PRODUCTION OF THE TEACHER ENVIDDED TO PROGRAM SPEECHES: EDUCATION - NEW DIRECTIONS



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2159>

Eliana Povoas Brito

Profa. Associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do sul da Bahia (UFSB)

eliana.povoasbrito@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-4563-1354>

Recebido em: 26/03/2017 – Aceito em: 07/08/2017

Resumo: A aprovação da recente reforma do ensino médio contou com o apoio decisivo das diferentes mídias ao colocarem em circulação o discurso da decadência da educação secundária no Brasil ao mesmo tempo em que produziram o “novo ensino médio” como a solução para o futuro da educação nacional. Este trabalho, apoiado nos estudos de Deleuze (1992) sobre as sociedades de controle e na noção de modo de endereçamento, trabalhada por Ellsworth (2001), analisa o programa: “Educação: Novos Rumos”, produzido e exibido pela TV Cultura, mostrando as estratégias discursivas utilizadas por esses discursos para engendrar o endividamento como dispositivo de controle na formação de professores/as.

Palavras – Chave: Mídia – Ensino Médio – Formação de Professores

Abstract: The approval of the recent high school reform counted on the decisive support of the different media in putting the discourse of the decadence of secondary education in circulation in Brazil, while producing the “new high school” as the solution for the future of education. This work, based on Deleuze’s studies (1992) on control societies and the notion of addressing mode, elaborated by Ellsworth (2001), analyzes the program: “Education: New Directions”, produced and exhibited by TV Cultura, showing discursive strategies used by these discourses to engender indebtedness as a control device in the formation of teachers.

Keywords: Media; high school; teacher training

¹Entre as diversas entidades: ANPAE-Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPED-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, CEDES-Centro de Estudos Educação e Sociedade, FORUMDIR-Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação, ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entre tantas outras.

² Depoimentos de jovens que participam da peça publicitária “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova” (MEC. Governo Federal, 2016).

Introdução

A recente publicação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 finaliza, no campo legislativo, a Reforma sofrida pelo Ensino Médio anunciada pelo governo Temer, em setembro de 2016, por meio de uma Medida Provisória (MP 746/16). Neste curtíssimo espaço de tempo - 5 meses -, professores, estudantes e um conjunto significativo de instituições¹ vieram a público criticar e indagar os motivos pelos quais o governo estaria propondo reformar o ensino médio de forma tão equivocada e intempestiva.

A resposta do governo, a essas e a diversas outras manifestações públicas, veio através de um forte investimento publicitário. Por meio de propagandas, entrevistas, discursos oficiais e programas televisivos que ocuparam, e ocupam, espaços em diferentes mídias, o Ministério da Educação (MEC) fez circular um conjunto discursivo endereçado à sociedade em geral, mas, muito especialmente, à juventude secundarista que foi mobilizada pela apologia do jovem com poder de decisão: “Eu escolho o que eu vou estudar? Então, é claro que eu aprovo!” “Minha vocação? Sim, eu aprovo!”², contratado com a decadência do ensino médio. A um só tempo, os discursos midiáticos produziram o esfacelamento da educação secundária e a sua salvação: o “Novo Ensino Médio”.

Inscrito neste solo discursivo, a TV Cultura, sob a responsabilidade de seu Núcleo de Educação, produziu e transmitiu uma série de 10 programas, claramente direcionado a gestores/as, professores/as e estudantes, onde a reforma do ensino médio foi a problemática central. A série “Educação: Novos Rumos”, apresentada de segunda a sexta-feira, foi ao ar entre os dias 28/11 a 09/12/16. Construído no formato de debates, cada um dos episódios versou sobre uma temática específica do campo educacional³ e contou com a participação de pessoas diretamente envolvidas na assessoria do MEC e de professores/as convidados/as. O programa foi gravado com a presença de uma pequena plateia formada por gestores/as, professores/as e estudantes secundaristas. A interação destas pessoas com os/as debatedores/as foi bastante tímida, pois limitada a uma ou duas perguntas curtas enunciadas em cada um dos episódios da série.

Inspirada por Deleuze (1992), quando analisa a emergência das sociedades de controle (sociedades pós disciplinares estudadas por Michel Foucault) e valendo-me do conceito de modo de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), escolho como campo de investigação deste trabalho, o corpus discursivo constituído pelo programa “Educação: Novos Rumos”, com o objetivo perguntar, a este discurso⁴, quem ele pensa que, nós professores/as, somos? Quem ele quer que sejamos? Quais estratégias são utilizadas para atingirem os/as professores/as e os estudantes?

Para os limites deste artigo, o texto encontra-se assim estruturado: no primeiro tópico, componho o quadro teórico-metodológico enquanto ferramentas operacionais da investigação realizada. No segundo tópico, procedo a análise da produção discursiva veiculada pelo programa “Educação: Novos Rumos”, enquanto *lócus* de pesquisa. Para fechar o texto, faço algumas considerações finais objetivando potencializar o necessário debate sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Consideração Teórico - Metodológicas

Elizabeth Ellsworth (2001), ao discutir a noção de “modo de endereçamento”, conceito utilizado nos estudos de cinema, mas bastante promissor para o campo da

³Os temas que compuseram a série foram os seguintes: Diagnóstico do Ensino Médio Brasileiro (28/11); Currículo do Ensino Médio Hoje (29/11); Financiamento e a Escola de Tempo Integral (30/11); Exame Nacional do Ensino Médio - Instrumentos de Avaliação (1); e Medida Provisória I (2/12). Medida Provisória II (5/12); Ensino Técnico Integrado no Brasil e no Mundo (6/12); Currículo - Base Nacional Curricular (7/12); Formação de Professores (8/12); e Futuro da Educação (9/12). Os debates contaram com as seguintes presenças: Claudio de Moura Castro; Maria Alice Setubal, presidente do Conselho do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária; Mariza Abreu, consultora de educação da Confederação Nacional de Municípios; e Priscila Cruz, fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação. Na segunda semana, participaram: Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação; Guiomar Namo de Mello; Lisete Arelaro, professora da Faculdade de Educação USP; e Luís Carlos de Menezes, professor do Instituto de Física USP.

⁴Trabalho com o conceito de discurso, tal como proposto por Michel Foucault (1991; 1996), e o compreendo como prática, imerso em relações de poder e saber, com implicações mútuas. Enunciados e visibilidades. Práticas sociais que fazem ver e dizer a partir das posições que o sujeito ocupa no mundo.

educação, argumenta que, no limite, esse conceito se resume a uma pergunta: “quem este filme pensa que você é?” (ib. p.11). Isso porque, o modo de endereçamento permite investigar quais as relações (e os efeitos) do “fora” (campo social) com o “dentro” (subjetividade). Dito de uma forma simples: um conjunto de normas, padrões, estereótipos, modos de ser e de estar no mundo, são endereçados nos e pelos textos e imagens veiculados pela mídia com o objetivo de produzir um determinado tipo de pessoa compatível com as expectativas e necessidades impostas pelo regime capitalista.

Neste sentido, um filme/seriado dirigido a estudantes e professores, como é o caso, não apenas traz informações significativas como, por exemplo, índices de repetência e abandono no ensino médio, taxas de professores que exercem a docência sem a formação adequada, arquiteturas curriculares engessadas, metodologias de ensino ultrapassadas, etc., senão que vinculam a essas informações um enfoque social e político bem particular. Ou seja, os conhecimentos, as informações, as cenas de alegrias, as manifestações de aflições, os sentimentos de entusiasmo e de decepção, são relacionais – “uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder” (ELLSWORTH, 2001, p.19).

É importante sublinhar que, embora, os modos de endereçamento estejam sempre preocupados em atingir um determinado público, não há garantias de que isso ocorra, pois não existe nenhum ajuste exato entre endereço e resposta (...) (ELLSWORTH, 2001, p.42). No entanto, o fato de não existir a certeza desta exata correspondência entre endereçamento e resposta, torna o conceito de endereçamento, ainda que paradoxal, um evento poderoso, “cujo o poder advém precisamente da *diferença* entre endereçamento e resposta” (ib. p.43. Grifado no original).

Ao tomarmos a noção de modos de endereçamento como ferramenta de análise, é importante observarmos que este movimento, sugerido por Ellsworth (2001), entre o social (fora) e a subjetividade (dentro) não pode mais ser pensado como na época das disciplinas. Nas sociedades de controle, a economia do poder assume uma outra racionalidade. Agora, o controle, ao contrário das sociedades disciplinares, não requer mais espaços fechados para se exercitar. Desta forma, se nas sociedades disciplinares o poder operava por confinamento, concentrando pessoas, distribuindo-as no espaço, ordenando-as no tempo, hoje, os exercícios de poder se dão a céu aberto. Ou seja, já não há mais a necessidade de enclosurar para governar.

Uma consequência importante da configuração do poder nas sociedades atuais é que, se antes, o sujeito não cessava de passar de um espaço fechado a outro (escola, quartel, fábrica, etc.), hoje, deixamos os diferentes espaços fechados pelos quais passamos com a nítida sensação de que não terminamos nada. “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p.221). Esse sentimento contemporâneo de estarmos sempre em dívida (não apenas financeira) se explica, em grande parte, pelo transbordamento das fronteiras das instituições sociais que antes operavam em espaços fechados. Por efeito, as relações entre a sociedade e a subjetividade foram afetadas por todo um conjunto de novas tecnologias de poder que interferem diretamente nas formas pelas quais as subjetividades são construídas.

Assim colocado, considero que os discursos do Programa – Educação: Novos Rumos são endereçados para um determinado tipo de professor/a que ele quer produzir. Analiso, no próprio discurso, as estratégias utilizadas para alcançar as pessoas professoras e estudantes que o discurso televisivo supõe atingir.

O “Novo Ensino Médio”⁵ E a Produção da Educação

⁵Essa expressão vem sendo amplamente utilizada pela campanha publicitária do governo federal que ao adjetivar como “novo” o ensino médio reformado, atribui, ao que existe, uma dimensão de educação velha e ultrapassada.

⁶Frase/slogan utilizado em todos os episódios das dez séries que compuseram o programa televisivo Educação: Novos Rumos.

⁷Título/tema do primeiro episódio da série do programa Educação: Novos Rumos, exibido pela TV Cultura, em 28/11/2016.

⁸Indagações feitas pela reportagem jornalística e endereçada aos/as professores/as e estudantes. Programa Educação: Novos Rumos, exibido pela TV Cultura, em 28/11/2016.

⁹Expressão recorrente na discursividade produzida pelo seriado. Utilizada em todos os dez episódios que compuseram a série.

¹⁰Essa lógica argumentativa foi repetida várias vezes durante cada um dos episódios do Programa. Enunciada pela reportagem responsável pelas cenas gravadas fora do estúdio. Pronunciada durante o segundo episódio do programa: “Currículo do Ensino Médio Hoje” que foi ao ar em 29/11/16.

¹¹Idem.

Empresarial

A chamada geral do programa: “Educação: Novos Rumos” é um convite público para debater o ensino no Brasil, justificado pelo argumento de que a reforma do ensino médio estaria causando “inquietações” em estudantes, escolas e educadores. “Todos concordam que são necessárias mudanças urgentes⁶”. O programa tem sua abertura com o episódio que se propõe a traçar o “diagnóstico do ensino médio: vicissitudes e problemas⁷”. As perguntas, inicialmente endereçadas ao público, traz a escola como lugar de investigação. O discurso jornalístico pergunta: “Para que serve a escola?” “E, a escola ensina?⁸”. Com essas indagações, a reportagem abre o debate dando voz a depoimentos gravados por estudantes, por “especialistas” e por professores/as.

Embora, em especial, neste episódio, as respostas dos estudantes não remetessem a desqualificação da escola e de suas práticas, o discurso midiático, traz dados de uma pesquisa realizada com 132 mil adolescentes, argumentando que, 7 a cada 10 estudantes pesquisados, gostavam da escola, mas que o formato das aulas e o material didático precisavam mudar, utilizando-se então de um discurso apelativo em prol da mudança.

A narrativa sublinhava que a forma como a escola encontra-se convencionalmente estruturada não faz parte da “escola dos sonhos⁹” da adolescência secundarista. “Eles reivindicam o aprendizado livre das salas de aula¹⁰”. “Eles querem aprender em espaços abertos e não fechados entre quatro paredes¹¹”.

O enredo televisivo se beneficia das inegáveis dificuldades que a sociedade brasileira enfrenta frente ao desafio de universalizar a educação básica. Segundo os dados do Censo Escolar 2016¹², recentemente divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2,8 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio.

Diante deste cenário, por um lado, a estratégia política tem sido a de tentar tornar o ensino médio mais “atraente” para os anseios da juventude. Por outro lado, as ocupações secundaristas que tomaram conta das escolas de todo o território nacional deixaram bem claro para a sociedade em geral e, em particular, para os/as diretores/as, secretários/as de educação e para o próprio Ministro da Educação, que não aceitam movimentos reformistas que não estejam pautados pela democratização das relações tecidas na escola em seus processos formativos.

Paradoxalmente, no entanto, o Programa Educação: Novos Rumos, trouxe cenas gravadas nas escolas totalmente descontextualizadas dos movimentos da ocupação secundarista. As vozes da resistência estudantil foram substituídas por imagens de estudantes felizes, ávidos por uma “nova educação” onde a liberdade de escolher conhecimentos, metodologias de ensino e até mesmo locais diferenciados de aprendizagens trazia como correlato a urgência da reforma no ensino médio. Em uma mesma operação, o discurso que aponta para a falência da instituição escolar produz a necessidade de mudanças urgentes no ensino médio como forma de promover a qualificação da educação nacional. A necessidade de mudanças imediatas, sempre atenta aos anseios da juventude (sic!), encontram-se endereçados aos/às professores e professoras que atuam neste nível de ensino.

De acordo com a lógica discursiva do seriado “Educação: Novos Rumos”, são os/as professores/as que precisam se atualizar para acompanhar a contemporaneidade na qual os jovens já se encontram “conectados”. Como explicitou uma das “especialistas” convidadas: “O professor não consegue dar conta até porque, ainda mais no ensino médio, ele (o/a professor/a) acaba não preparando de uma forma

¹²Dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas. MEC/Brasília-DF. Fevereiro de 2017.

¹³Enunciado pela debatedora Priscila Cruz, fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação durante a apresentação da série que discutiu o currículo no ensino médio, apresentado em 29/11/16.

¹⁴Ib. idem.

¹⁵Frase/jargão publicitário que compôs a cena da série dedicada a formação de professores, exibida em 08/12/16.

¹⁶Enunciado pela estudante Giovanna Reis, estudante do segundo ano secundário, exibido na série que discutiu o currículo no ensino médio, apresentado em 29/11/16.

¹⁷Depoimento da debatedora Maria Alice Setubal, presidente do Conselho do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, durante a série que discutiu o currículo no ensino médio, apresentado em 29/11/16.

interdisciplinar¹³". E, logo a seguir ao se referir aos fatores que desestimulam os estudantes secundaristas, a debatedora completa: "o aluno consegue fazer projeto, se o professor é bem formado, mas, o problema é que na escola o conhecimento não é contextualizado, volta, novamente, para a formação de professores¹⁴". Afinal, "é na sala de aula que a transformação precisa acontecer. Entram alunos, saem cidadãos¹⁵".

Por sua vez, os discursos estudantis capturados pelos apelos reformistas consideram que os/as docentes "colocam muita coisa na (nossa) cabeça, esperam que a gente aprenda e decore, e coisas desnecessárias. Coisas que a gente realmente precisa aprender, a gente não aprende¹⁶". Sobre a necessidade de que sejam feitas escolhas disciplinares para que haja motivação e, por efeito, o aprofundamento de estudos, uma das debatedoras convidadas argumenta:

Com todos os problemas do ensino médio, a gente não pode deixar de levantar alguns pontos que me parecem fundamentais e que mostram essa baixa qualidade do ensino médio. O primeiro deles, é que nós temos 42% de professores que não são formados nas disciplinas nas quais eles dão aula. Então, num momento, onde nós estamos querendo aprofundar os percursos, o que eu acho muito interessante, como é que nós vamos fazer esse aprofundamento com os professores que não são formados naquela disciplina, se a gente acredita que o conhecimento é fundamental (...). O ponto fundamental é a formação de professores¹⁷.

Novamente, os/as professores/as são convidados a assumirem o lugar da pessoa endividada. Agora, não só por estarem desatualizados das demandas sociais, sempre urgentes, sempre voláteis, sempre descartáveis, mas por estarem atuando na docência em um campo disciplinar diferente da sua área de formação.

O endividamento, como um modo de governar os/as professores/as, produz oscilações, até certo ponto, paradoxais. Por um lado, são devedores/as por estarem em falta com suas atribuições profissionais. Por outro lado, no entanto, são eles e elas, seus próprios credores, na medida em que, caberá, a eles/elas, criarem condições para pagar a dívida. Nas palavras de Lazzarato (2011, p.47) São os efeitos do poder da dívida sobre a subjectividade (culpabilidade e responsabilidade) que permitem ao capitalismo lançar uma ponte entre o presente e o futuro.

Neste sentido, a narrativa da auto-avaliação de um professor, entrevistado pelo programa, torna-se exemplar. Diz ele: "Aonde estão as falhas do professor Luiz na sua formação inicial? Eu tenho obrigação de saber e procurar melhorar meu trabalho. Procurar aprimorar a minha formação¹⁸".

Este lugar de professor/a endividado/a não foi apenas endereçado às pessoas que atuam na docência do ensino médio. Antes, o discurso televisivo estendeu a dívida às instituições formadoras de professores/as, em especial, as "instituições privadas, de qualidade muito duvidosa, onde 75% dos professores/as são formados/as¹⁹". Por consequência, a dívida dos/das docentes inicia-se, nesta produção discursiva, por ocasião de seus processos de formação. "O problema é que quem deve ensinar muitas vezes não aprende direito²⁰".

O discurso sobre a profissão do/da professor/a, a valorização da carreira docente com justa remuneração salarial, ainda que presente nesta rede discursiva²¹, foi atenuado pela própria produção da desvalorização do trabalho docente. A profissão docente foi qualificada como uma das poucas profissões que possui piso salarial, plano de carreira, tempo para estudos, enfim, o discurso de que o/a professor/a tem "regalias" foi notadamente atribuído de sentidos pelos discursos do programa.

Ao situar o Brasil como um país que vive uma terrível crise econômica, herdada dos últimos governos, esses discursos atribuíram à profissão docente um caráter de po-

¹⁸Depoimento do professor Luís Candido Rodrigues Maria – Coordenador da Escola de Formação e aperfeiçoamento de professores. São Paulo. Parte integrante da cena que compôs a série que versou sobre formação de professores. Exibido em 08/12/16.

¹⁹Estatística apresentada pela reportagem do programa Educação: Novos Rumos. Exibido em 08/12/16.

²⁰Discurso endereçado aos/as professores/as durante a reportagem que compôs a série sobre o tema: formação de professores. Exibido em 08/12/16.

²¹Cabe fazer uma ressalva: apesar do discurso dominante não ter valorizado a carreira docente e seus direitos trabalhistas, os discursos enunciados pela debatedora, professora Lisete Arelaro, professora da Faculdade de Educação USP, constituíram-se vozes dissonantes endereçadas ao governo e aos gestores educacionais à dívida para com a categoria dos professores. A participação da professora Lisete Arelaro se deu nas séries que foram ao ar entre os dias 6 a 9/12/16.

²²A estratégia discursiva de colocar a profissão docente como estável e com boa receptividade no mercado de trabalho foi defendida pelo debatedor Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação, durante o debate que versou sobre formação de professores. Exibido em 09/12/16.

²³Enunciado pela debatedora Guiomar Namó de Mello durante a série que problematizou a formação de professores. Exibido em 08/12/16.

sitiva excepcionalidade: “é a profissão que menos se ressentiu frente a crise econômica e o desemprego, pois é um mercado de trabalho que está sempre recrutando profissionais”²².

As históricas lutas travadas pela categoria em prol de seus direitos, foi tratada como problemas comuns enfrentados por outras categorias profissionais. Com uma ressalva: “É preciso reconhecer que nós temos uma profissão onde as pessoas não saem tão fácil. Quer dizer, os que estão no magistério, *o turn over*, como a gente costuma dizer, é mais baixo do que o de outras profissões”²³. Ou seja, as estratégias discursivas foram utilizadas no sentido de mostrar aos/às professores/as que não existem justificativas para que não paguem as dívidas com a sociedade e para consigo mesmo/a.

No discurso do programa “Educação: Novos Rumos”, o currículo é identificado como um rol de disciplinas, distribuídas nos 200 dias letivos, cumprindo às 800 horas. Apesar do programa denunciar, de forma várias vezes repetidas, as ausências de contextualizações dos conhecimentos escolares com a contemporaneidade, os temas que envolvem a diversidade, por exemplo, sexualidade, gênero, raça, etnias, entre outras, não foram sequer mencionados.

A problemática recaiu sobre o quantitativo de disciplinas que são obrigatórias para o ensino médio e o “fardo” que isso representa para os estudantes e professores. “É preciso ensinar menos para aprender mais”²⁴, “Os estudantes não veem sentidos naquilo que eles aprendem”²⁵.

Sobre os impactos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em fase de elaboração, e a consequente (in)definição do currículo do Ensino Médio, o discurso midiático, repete a lógica discursiva de que é o excessivo número de disciplinas que impossibilita que os conteúdos disciplinares sejam aprofundados. Nas palavras de uma das professoras entrevistadas:

Essa quantidade de disciplinas, ela é muito grande, ela não possibilita um aprofundamento em algumas disciplinas específicas que são muito importantes na vida moderna: a leitura, a escrita, as artes(...). Esse ensino médio é para o aluno que não pode e que não vai querer continuar estudando, que é mais de 70% dos nossos alunos, ele é para habilitar esse aluno, para arranjar emprego, para caminhar na vida ou ele, o ensino médio, deve ser voltado para a entrada no vestibular²⁶?

Ao tratarem a reforma curricular do ensino médio totalmente desvinculado das dimensões sociais, econômicas e culturais, os discursos midiáticos desvinculam os processos de escolarização do direito a formação para o efetivo exercício da cidadania. Ato falho ou não, a professora diz que: “esse ensino médio é para o aluno que *não pode* e que *não vai querer* continuar estudando”, explicitando que as escolhas dos percursos formativos não remetem ao suposto protagonismo da juventude em poder escolher a trajetória acadêmica. Antes, a juventude das classes populares necessita trabalhar para sobreviver e, por consequência, a “oferta” da formação profissional, ainda que aligeirada e empobrecida, provavelmente, seja a única “escolha” para muitos desses jovens. Já aos demais, o ensino médio continuará preparando para a entrada no ensino superior. Como nos lembra Dean (1999), no neoliberalismo a liberdade do sujeito é condição para sua sujeição. Ou seja:

o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a

²⁴Pronunciado pelo debatedor e economista Claudio de Moura Castro, no debate promovido pela série que tratou o currículo no ensino médio. Exibido em 29/11/16.

²⁵Os discursos sobre as ausências de sentidos nos conhecimentos trabalhados na escola atravessaram todos os episódios do programa.

²⁶A entrevista foi concedida pela Profa. Rose Neubauer, conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

outra. (ib., p.165).

O último episódio da série, traz o tema, “o futuro da educação”, como mote para o debate. A reportagem lança os seguintes questionamentos aos/às debatedores/as convidados/as: “O que esperar do futuro da educação no Brasil?” “A reforma defende a igualdade de oportunidades para os nossos jovens! Você acredita nela como instrumento para combater as desigualdades que existem hoje?” A partir destes interrogantes, o enredo repete a mesma estratégia discursiva utilizada ao longo dos dez episódios, qual seja: a decadência do ensino médio e a necessidade urgente de reformar a educação para torna-la compatível com os anseios e desejos da juventude. Nesta discursividade, noções como igualdade de oportunidades, vocação, habilidades emocionais, liberdade de escolhas e tantas outras, supostamente, já superadas pelas lutas travadas pelos educadores na década de 1980, retornam como condições para a promoção do empoderamento da juventude.

Sobre isso uma das debatedoras²⁷, convidadas pelo Programa, argumentou:

Você ter igualdade para ter oportunidade na escola não significa que tenha que ser igual o tratamento para todo o mundo. Quer dizer, a equidade é exatamente você garantir igualdade do acesso e diversidade do tratamento. Não só a diversidade de você ter várias opções de currículo, como a diversidade de você ter ao final do Ensino Médio algumas áreas que você tem mais interesse do que outras. (...). Além disso, o aluno tem uma abertura para ir fazer uma educação profissional, escolher uma profissão ou se informar melhor sobre o mercado de trabalho e depois continuar com uma formação profissionalizante.

O discurso da igualdade do acesso, totalmente descontextualizado das condições de permanência e de sucesso escolar, faz parte do entendimento de que é preciso “enxugar” o currículo do ensino médio como possibilidade de que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos de acordo com seus interesses, aptidões, habilidades, vocações. Neste sentido, o futuro do ensino médio no Brasil é narrado de forma otimista pela maioria dos convidados:

Eu acho que o futuro da educação é bastante promissor a longo prazo. No momento, nós temos vários problemas de qualidade. Nós conseguimos avançar na quantidade, mas a qualidade deixa muito a desejar. Todas essas medidas estão pensando na melhoria da qualidade. A questão do professor é fundamental, nós discutimos isso aqui, e eu acho que nós temos hoje, uma oportunidade de mudar uma escola que todo mundo é unânime em dizer que tem que mudar, que não pode ser uma escola de conteúdos de 19 disciplinas iguais para todo o mundo²⁸.

Os discursos fabricam uma realidade onde os conhecimentos devam ser aprofundados a partir da “liberdade de escolhas” e dos interesses individuais dos estudantes. Utilizam de uma estratégia discursiva que busca resistir às duras críticas feitas pela comunidade científica sobre os cortes compulsórios de áreas de conhecimentos que o “novo” ensino médio sofreu com a aprovação da reforma. “Não se trata de cortar e sim de promover o aprofundamento de temas de interesse dos estudantes²⁹”. Sobre a necessidade atribuída pela reforma em tornar obrigatório as “ênfases” no currículo do Ensino Médio, um dos debatedores explica de forma bem pragmática:

A diversificação é uma maneira de você ensinar com menos peso, menos ên-

²⁷Enunciado pela debatedora Guiomar Namó de Mello durante o episódio que problematizou o “Futuro da Educação”. Exibido em 09/12/16.

²⁸Enunciado pela debatedora Guiomar Namó de Mello durante o episódio que problematizou o “Futuro da Educação”. Exibido em 09/12/16.

²⁹Enunciado pela debatedora Maria Alice Setubal, presidente do Conselho do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, durante a série que discutiu o currículo no ensino médio, apresentado em 29/11/16.

³⁰Pronunciado pelo debatedor e economista Claudio de Moura Castro, no debate promovido pela série que tratou o currículo no ensino médio. Exibido em 29/11/16.

fase, menos tempo, aqueles assuntos que os alunos têm menos interesse (...). Gasta a cabeça como que ele gosta. Aí você gera tempo para aplicar, para gostar e para fazer com que aquele conhecimento se incorpore no repertório das coisas que você pode usar para dar mais sentido e tornar mais eficaz em seu cotidiano³⁰.

A narrativa acima expressa, com clareza, a racionalidade empresarial que preside a Reforma do Ensino Médio, proposta e aprovada pelo atual governo. Nela, o estudante é pensado aos moldes de uma empresa. O tempo deve ser otimizado de tal forma que o sujeito, no menor prazo de tempo possível, possa se oferecer ao mercado de trabalho com o maior conjunto de competências vendáveis. Nesta lógica, cada estudante-microempresário deve, em uma mesma operação, investir em si mesmo de forma permanente e contínua e competir com outros na venda de serviços.

Deleuze (1992), ao analisar a passagem da lógica disciplinar a uma lógica de controle, mostra que essa mudança se faz acompanhada de transformações no modo de produção capitalista onde as conquistas do mercado já não necessitam mais da disciplina e sim da tomada de controle. A mudança do foco mercadológico, ou seja, da produção de bens de consumo à “criação de mundos” (LAZZARATO, 2006, p. 99), permitiu que fábrica cedesse lugar a empresa. E, ao contrário do modelo fabril, onde o poder operava a partir da concentração dos/das operários/as em um espaço fechado, “a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (DELEUZE, 1992, p. 220).

O marketing torna-se instrumento de controle social e a mídia exerce uma função primordial na disseminação/produção das competências mercadológicas necessárias ao perfil profissional do “sujeito contemporâneo³¹” e “conectado com a sua realidade”. Este “cidadão do seu tempo” não pertence à fábrica e sim a empresa. Ele é produzido como um sujeito flexível, autônomo, criativo, inovador e livre. Um sujeito que assume os riscos por suas escolhas!

Nesta direção, o discurso midiático vem produzindo a necessidade de que a escola precise se modernizar, acompanhar a contemporaneidade, ou seja, deixe de atuar de forma disciplinar para tornar-se, o mais rapidamente, possível uma empresa prestadora de competências e habilidades requisitadas pelo modo capitalista das sociedades de controle. A escola-empresa produz os/as pequenos/as empresários/as que rapidamente aprendem que o conhecimento é uma espécie de mercadoria cujo o valor está em sua aplicabilidade. Como exemplificou um dos debatedores do programa “Educação: Novos Rumos”:

Há uma diferença entre (ensino) aplicado e profissionalizante. Muita gente defende o ensino profissionalizante porque ele é aplicado. Mas, o ensino não precisa ser profissionalizante para ser aplicado. Aplicado significa você pegar uma ideia estratosférica como ela vem no livro e aí você diz: Vamos aplicar essa ideia no concreto, seja em português, seja em matemática, seja em física. (..) eu cito um pequeno exemplo(...). Em Singapura, no quarto ano primário, os alunos aprendem 4 tópicos. No Brasil, neste mesmo ano, eles aprendem 28 tópicos. Olha o Brasil e Singapura no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), ou seja, nos insistimos no erro de ensinar de mais e os alunos aprendem de menos³².

O conhecimento importante é produzido como aquele que é útil para o consumo imediato e que a sua aplicabilidade se torne rentável. Desta forma, fica difícil para os/as jovens escolherem percursos formativos constituídos pelas áreas de humanidades e ciências sociais frente a uma configuração capitalista que exige não apenas rapidez no trabalho e na vida, senão que se consuma mais e mais rápido se descarte. Nas palavras de Eduardo Galeano (2010), a “cultura do consumo, cultura do efêmero, condena tudo ao desuso mediático. Tudo muda ao ritmo vertiginoso da moda, posta ao serviço

³¹Expressões como: conectados, contemporaneidade, liberdade de escolha, flexibilidade, cidadão do seu tempo, liberdade, autonomia, motivação, entre outras, foram marcas discursivas presentes em todo o tecido discursivo criado pelo programa. Em especial, na última série onde foi tratado o “futuro da educação”. Exibido em 09/12/16.

³²Pronunciado pelo debatedor e economista Claudio de Moura Castro, no debate promovido pela série que tratou o currículo no ensino médio. Exibido em 29/11/16.

da necessidade de vender. As coisas envelhecem num piscar de olhos, para serem substituídas por outras coisas de vida fugaz”.

Pulverizando expressões como “interesse”, “vocação”, “motivação”, “liberdade de escolha”, entre outras, o programa: “Educação: Novos Rumos”, constrói um discurso onde a reforma do ensino médio trará a “escola dos sonhos” da juventude. A trama discursiva produz uma espécie de fluidificação dos conhecimentos escolares do Ensino Médio. A promessa de múltiplas escolhas de percursos formativos mobiliza os sentimentos da juventude secundarista dando-lhe a sensação de liberdade e de empoderamento. O jovem escolhe e decide o quer para sua vida enquanto empresário de si mesmo.

Considerações Finais

Ao me encaminhar para o fechamento deste texto, é importante dizer que a mídia se constitui em “um espaço de “visibilidade de visibilidades”; ela e suas práticas de produção e circulação de produtos culturais constituem uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo” (FISCHER, 2002, p.32. Grifos no texto). Ou seja, mais do que inventar ou produzir determinados discursos, a mídia seleciona o que deve ser visto e ouvido. Essa seleção, sempre extraída do repertório cultural, político, social e econômico, considera, especialmente, “a quem” esses discursos estão endereçados e buscam atingir.

Embora, os discursos dominantes tenham sido endereçados à figura do/da professor/a em dívida com a sociedade, corresponsável pela decadência da escola secundarista no Brasil, não se pode deixar de dizer que outros modos de endereçamento circularam e abriram brechas para que diferentes lugares sociais pudessem ser ocupados por estudantes e docentes. Aqui, é exemplar a narrativa de uma das debatedoras. Diz ela:³³

A escola tem que ser instigante, significativa, dialogal. O conteúdo *stricto sensu*, é importante que a gente tenha clareza disso, o que nós estamos falando hoje, amanhã pode estar superado porque a tecnologia, a ciência, a literatura, eles vêm mudando. Por isso que nós temos dito não basta, não basta, nós simplesmente colocamos um currículo, uma proposta de currículo, que seja fechada, pois a escola precisa entender o que se passa com ela mesma(...). Por isso, qualquer proposta que pretenda engessar a escola, trazer uma fórmula única, hoje, está fadada ao fracasso.

Cabe sublinhar que com o transbordamento das sociedades disciplinares e de seus dispositivos de poder, a empresa está tomando o lugar da fábrica, e o controle está cada vez mais ligado a comunicação. Como observa Lazzarato (2006, p. 159), “desde o final do século XIX, o poder das máquinas de expressão foi multiplicado pelos dispositivos tecnológicos de reprodução que agem à distância (rádio, telefone, televisão, internet)”. Assim, com a crescente expansão e sofisticação da produção capitalista, os diferentes meios de comunicação tornam-se imprescindíveis, pois que, de forma rápida, até mesmo instantânea, produzem e fazem circular um conjunto de discursos, sempre correlacionados com as forças sociais, culturais, econômicas, políticas, que interferem diretamente nas formas pelas quais compreendemos o mundo e a nós mesmos/as neste mundo. E, provavelmente, a nossa maior força de resistência possa estar em identificar e explicitar suas estratégias concorrendo para que o filme “erre” seus endereçamentos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *DOU*. 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccj->

³³Pronunciamento da professora Lissete Arellano durante o episódio que problematizou o “Futuro da Educação”. Exibido em 09/12/16.

vil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. MPV. 746/2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. *DOU*. 23 de setembro de 2016. Edição Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acessado em: 3 de outubro de 2016.

DEAN, M. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 7-76.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo da mídia: modos de educar (e pela) TV. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991.

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

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: Edufscar, 2011.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Diagnóstico do Ensino Médio Brasileiro*. Exibido em 28/11/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59172_diagnostico-do-ensino-medio-brasileiro-educacao-novos-rumos-1.html. Acessado em: 03/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Currículo do Ensino Médio*. Exibido em 29/11/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59171_curriculo-do-ensino-medio-hoje-educacao-novos-rumos-2.html. Acessado em: 03/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Financiamento e a Escola de Tempo Integral*. Exibido em 30/11/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59203_financiamento-e-a-escola-de-tempo-integral-educacao-novos-rumos-3.html. Acessado em: 05/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Financiamento e a Escola de Tempo Integral*. Exibido em: 01/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59210_enem-instrumentos-de-avaliacao-educacao-novos-rumos-4.html. Acessado em: 05/02/17

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Medida Provisória*. Exibido em: 02/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59253_medida-provisoria-i-educacao-novos-rumos-5.html. Acessado em: 05/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Medida Provisória II*. Exibido em 05/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59256_medida-provisoria-ii-educacao-novos-rumos-6.html. Acessado em: 05/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Ensino Técnico Integrado no Brasil eno Mundo*. Exibido em: 06/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59259_ensino-tecnico-integrado-educacao-novos-rumos-7.html. Acessado em: 05/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Currículo - Base Nacional Curricular*. Exibido em: 07/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59277_base-nacional-curricular-educacao-novos-rumos-8.html. Acessado em: 07/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Formação de Professores*. Exibido em 08/12/16. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59302_formacao-de-professores-educacao-novos-rumos-9.html. Acessado em: 07/02/17.

TV CULTURA. Programa – Educação: Novos Rumos. *Futuro da Educação*. Exibido em: 09/12/18. Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/59332_futuro-da-educacao-educacao-novos-rumos-10.html. Acessado em: 07/02/17.

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BELO HORIZONTE.

WHAT IT IS TO BE A GOOD TEACHER: A CASE STUDY AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION OF BELO HORIZONTE.

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2246>

Alessandro Gomes da Rocha,

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento

Local – Centro Universitário UNA

alessandro@rochatreinamentos.com.br



Rosalina Batista Braga

Doutora em Geografia Humana pela USP e Professora do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento

Local – Centro Universitário UNA

rosalinabraga@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-7583-9140>

Recebido em: 02/06/2017 – Aceito em: 08/08/2017

Resumo: Esse artigo apresenta parte dos resultados de uma dissertação realizada no programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA de Belo Horizonte. A pesquisa objetivou compreender quais seriam as principais características do “bom professor”, a partir da visão de seus professores. Ou seja, buscou-se identificar o conceito de “bom professor”, buscando, entre os professores mais bem avaliados pela Avaliação Institucional, dos quatro cursos mais bem avaliados pelo ENADE na Instituição, o que eles próprios definem como características de um bom professor. Os resultados encontrados na pesquisa foram colocados em diálogo com os resultados de outras pesquisas já realizadas sobre o tema, bem como, com a literatura existente, respeitando as especificidades do tipo de IES da presente pesquisa.

Palavras-chave: Bom Professor. Formação Docente. Avaliação Docente.

Abstract: This article presents part of the results of a dissertation held in the Professional Master's Program in Social Management, Education and Local Development of UNA University Center in Belo Horizonte. The research aimed to understand what would be the main characteristics of the "good teacher", from the perspective of their teachers. That is, we tried to identify the concept of "good teacher", searching among the teachers most evaluated by the Institutional Evaluation of the four courses most evaluated by ENADE in the Institution, which they themselves define as characteristics of a good teacher. The results found in the research were placed in dialogue with the results of other research already done on the subject, as well as with the existing literature, respecting the specificities of the Institution type of the present research.

Keywords: Good Teacher. Teacher Training. Teacher Evaluation.

Introdução

Falar de educação é algo instigante e desafiador. Possui diversas vertentes. Este artigo foca a educação formal, dentro do contexto de uma instituição privada de ensino superior.

A escola, como instituição voltada, historicamente, para a produção e socialização do conhecimento apresenta-se como um campo de várias interações: professores/alunos, alunos/alunos, professores/professores, corpo-técnico administrativo/professor, corpo-técnico administrativo/alunos e comunidade escolar com as comunidades externas e, de forma especial as interações entre escola / famílias.

Entre as diversas atribuições da educação formal, o seu papel relevante no chamado Desenvolvimento Local pode ser destacado. Dowbor (2007) julga ser necessária a formação de pessoas que amanhã possam participar mais ativamente das iniciativas capazes de desenvolver e transformar o seu entorno, gerando dinâmicas construtivas, centradas no tripé econômico, social e ambiental.

Pretto & Pinto (2006, p. 27) descrevendo a atividade do professor, inclui esse profissional, nos tempos hodiernos, quando afirma:

O professor planetário colocará o seu fazer pedagógico a serviço da quebra de barreiras epistemológicas, culturais, institucionais, geográficas, levado pelo propósito de vincular seu trabalho a um movimento cada vez mais amplo de reorganização da produção científica capaz de incluir o seu aluno numa rede cada vez mais ampla de relações.

A aula expositiva, aquele tipo de aula no qual prevalece a comunicação verbal, com toda a sua intensidade e eloquência, possui sua gênese nos discursos filosóficos da antiga Grécia, quando alguns pensadores, como Sócrates e Platão compartilhavam seus ensinamentos, exclusivamente através da fala.

A comunicação oral é um fenômeno que pode ser analisado de forma fisiológica e psíquica. Segundo Behlau et. al. (2004), uma relação interpessoal pode ser influenciada pela psicodinâmica vocal, que é o impacto psicológico que o comportamento vocal do falante causa em quem o ouve. De forma consciente ou não, influenciamos o outro com nossa voz e somos influenciados pela voz de outros. A forma como se fala reflete o próprio perfil além de sentimentos e sensações positivas e negativas, passando-se para quem ouve imagens verdadeiras ou falsas sobre o falante, gerando empatia ou não. Para Dragone (2000), a voz do professor é apontada como um de seus principais recursos de trabalho.

Nesse contexto, uma das primeiras perguntas que se pode fazer é a seguinte: como o aluno avalia o professor? Entretanto, essa pergunta requer, ainda, um recorte mais preciso: o que o aluno está avaliando e qual tipo de professor está sendo avaliado?

Por ocasião das avaliações institucionais, a referida instituição de ensino tem desenvolvido a coleta e análise dos dados dentro do paradigma quantitativo. Nessa instituição, os resultados da avaliação institucional têm sido transformados em decisões estratégicas institucionais e em metas de produtividade docente. Entretanto, os docentes avaliados não têm se apropriado, suficientemente, dos resultados de suas respectivas avaliações. O objetivo geral da pesquisa foi caracterizar o “bom professor”, em uma instituição de ensino superior, buscando contribuir para o desenvolvimento e a formação do professor universitário. O objetivo específico foi identificar elementos do processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores que pudessem contribuir para a compreensão do lugar que eles ocupam na avaliação dos discentes.

A justificativa do presente trabalho teve sua origem na busca de um melhor entendimento dos critérios estruturadores de uma avaliação positiva dos professores. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC), conforme o Censo da Educação Superior, de 2007, no Brasil, havia cerca de 218.823 professores que trabalhavam em Instituições de Ensino Superior (IES). Desse número, 65,38% dos profes-

sores trabalhavam na rede privada. Só em Minas Gerais, podem ser encontrados 11,61%, do total da estatística nacional, ou seja, 38.850 professores. Neste Estado, a proporção dos professores que trabalhava na rede privada superior era ainda maior: 73,85%, ou seja, 28.694 professores (BRASIL, 2007).

Torna-se necessário considerar, ainda, que as instituições de ensino superior da rede privada estão divididas em quatro categorias, conforme o artigo 20 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

- I** - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II** - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III** - confessionais assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV** - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, p.1).

A Instituição de Ensino Superior, da Região Metropolitana de Belo Horizonte estudada estava classificada na quarta categoria: filantrópica, na forma da lei.

Uma realidade que o professor universitário enfrenta no seu dia-a-dia, principalmente o da rede privada é a instabilidade no emprego. A cada semestre, como forma de enfrentar a acirrada concorrência e posicionamento mercadológico da instituição, muitas IES da rede privada promovem demissões em alta escala, mesmo nas instituições filantrópicas, na forma da lei. Assim, entender o que é ser um bom professor, poderia auxiliar o docente em seu processo de desenvolvimento profissional. O que, necessariamente, não tem que significar submissão às demandas e modelos do mercado.

Sendo assim, um importante resultado esperado da presente pesquisa foi construir referências para a formação do docente universitário, em especial, do professor universitário do sistema privado.

Referencial Teórico

O fazer docente no contexto da sala de aula

A atividade docente, principalmente em sala de aula, mostra-se cada vez mais desafiante. Aspectos como a gestão de classe, gestão de conteúdo, interações pedagógicas, comportamento do docente, estratégias de ensino e o processo de avaliação são alguns dos principais elementos estruturadores relacionados com a complexidade dessa atividade.

Cunha (1989) define a sala de aula como:

[...] o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. [...] Estudar o que acontece e, especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com uma prática pedagógica competente. [...], pois é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico em estudo. É também a par-

tir das experiências de aula que os alunos constroem o referencial para indicar o BOM PROFESSOR¹ (CUNHA, 1989, p.24;26).

Ou seja, para a autora, a sala de aula é o lugar, por excelência onde acontece a legítima ação pedagógica. É no tempo e no espaço da ação pedagógica que o profissional da docência constrói o seu perfil profissional. Para isso, a complexidade dos desafios cotidianos desempenha papel preponderante.

Gauthier (1998) contribui consideravelmente para o aumento do escopo teórico-científico deste campo temático. Esse autor foi uma das principais referências para a análise de dados coletados nesta pesquisa. Esta pesquisa compartilha com o autor sobre quais são as mais importantes funções e momentos da prática docente:

Para nós, era importante determo-nos prioritariamente no trabalho do professor em classe. A partir da literatura, identificamos duas grandes funções pedagógicas: a gestão da matéria e a gestão da classe. Essas duas funções são executadas pelo professor nos três momentos da intervenção pedagógica, que são a fase de planejamento, a fase de interação com os alunos e a fase de avaliação e de controle da gestão do conteúdo e da gestão da classe (GAUTHIER, 1998, p. 274).¹

Mesmo separando as funções do planejamento, interação com o aluno, avaliação e controle, este autor vê a gestão de conteúdo e a gestão de classe como elementos indissociáveis da ação pedagógica:

Em primeiro lugar, constata-se que as funções pedagógicas de gestão da matéria e de gestão da classe estão na verdade solidamente imbricadas uma na outra. De fato, qual seria a legitimidade dos procedimentos de gestão de classe sem conteúdos a serem transmitidos? Não é a aquisição dos conteúdos que torna obrigatória a presença dos alunos em classe? Em contrapartida, perguntemo-nos: como os professores conseguiram transmitir os conteúdos se não impusessem nenhuma regra ou procedimento visando explicitamente a reger as interações no seio de um grupo que, além de evoluir num espaço limitado por variáveis organizacionais e situacionais, é impulsionado por interesses variáveis? (GAUTHIER, 1998, p.276).

De fato, Gauthier (1998) separa as duas questões somente para efeitos de estudo e análise. Uma é condição *sine qua non* para a outra e vice-versa.

Características dos bons professores universitários

Torna-se algo extremamente complicado significar o 'bom professor'. De qualquer forma, é importante entender a linha de pensamento de alguns autores:

Flores (2010, p.147) afirma que:

Relativamente aos professores que mais os marcaram pela positiva durante o seu percurso escolar, os alunos referiram qualidades como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a justiça, a paciência, o empenho, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo

¹Grifo do autor.

ensino. Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos, que funcionam como referências axiológicas ('ótimos modelos de vida') para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a leccionar e, concomitantemente, conseguem transmitir valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem.

Neste trecho, a autora atribui várias outras características ao bom professor, além da afetividade. Muitas são valores positivos universais. Del Gaúdio (2006) confirma esse aspecto ao identificar em sua pesquisa a relação entre ser bom professor e ser uma boa pessoa

Cunha (1989, p. 64) afirma que o conceito de bom professor, segundo o aluno, tem relação com o contexto histórico-social:

O aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o bom professor. Por isto não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço.

Em dois trechos, Cunha (1989, p. 69-70) também menciona a afetividade como característica relevante do bom professor:

[...] dificilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou MELHOR de um curso, sem que este tenha condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. Entre as expressões usadas estão 'é amigo', 'compreensivo', 'é gente como a gente', 'se preocupa conosco', 'é disponível mesmo fora da sala de aula', 'coloca-se na posição do aluno', 'é honesto nas observações', 'é justo' etc. Essas expressões evidenciam que a ideia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo. É interessante observar que é quase impossível, a não ser para fins didáticos e de pesquisa, tentar depurar, distinguir atitudes do professor que se referem especificamente a este lado da relação professor-aluno.

A autora busca esclarecer melhor o termo afetividade, excluindo outro possível significado que pode surgir:

É importante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os chamados 'bonzinhos'. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulando com a prática cotidiana da sala de aula (CUNHA, 1989, p.71).

O domínio do assunto é essencial, quase uma obrigação, do 'bom professor':

Percebo que, para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que

pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que trabalha com a dúvida, que analisa e estrutura de sua matéria de ensino e é estudioso naquilo que lhe diz respeito (CUNHA, 1989, 143).

Com isso, o 'bom professor' necessita se transformar em um eterno estudioso, buscando a cada dia.

Outro trabalho que explorou as características do bom professor foi produzido por Beltrão & Macário (2000). Os mesmos levantaram opiniões de alunos de uma IES privada e uma IES pública, todos pertencentes ao curso de Educação Física. Mesmo sendo de uma instituição de ensino pública e uma privada, os resultados não variavam de forma relevante. Os quatro principais atributos do bom professor foram:

1) Comunicação e linguagem. Esses são atributos significativos para o desempenho do professor. A forma como o professor comunica reflete diretamente na compreensão do conteúdo, por parte do aluno, além de estimular a motivação e o interesse, aumentando a participação e o desempenho do discente;

2) Conhecimento específico. Sem o domínio do conteúdo, o professor não terá segurança e credibilidade, podendo comprometer a importância da respectiva disciplina;

3) Motivação. Significa o gostar do que faz, o querer mais conhecimento, o facilitar, o levar a viajar pela matéria, o promover a participação, o inspirar;

4) Relacionamento. Isto demonstra as preocupações em torno do aprender a conviver, do aprender a conhecer, para realmente chegar o aprender a ser.

Numa matéria publicada no jornal *Gestão Educacional* (2010, p.1), publicação virtual de São Paulo, o bom professor do ensino básico possui 10 características principais, a saber:

1) Formação adequada para o tipo de série que ele se propõe a ministrar aulas;

2) Possuir didática de ensino;

3) Dinamismo;

4) Flexibilidade;

5) Criatividade;

6) Iniciativa, garra e força de vontade;

7) Inovação;

8) Organização, pontualidade, comprometimento e responsabilidade;

9) Afetividade e sensibilidade;

10) Bons usos das experiências adquiridas.

No mesmo jornal, são apontadas as características exigidas para o docente do ensino superior: - “É orientador, desenvolve aulas mais teóricas, mostra caminhos para a pesquisa; - possui carreira acadêmica (Mestrado, Doutorado); - Tem facilidade para transmitir a teoria utilizando exemplos de aplicabilidade profissional; - desenvolve aulas visando à formação para o mercado profissional; - incentiva a pesquisa; - possui publicações; - tem postura acadêmica; - tem gosto por pesquisas; - trabalha as regras de modo claro e objetivo, deixando o aluno decidir por si; - fornece bibliografia e o aluno que desenvolve seu trabalho; - usa linguagem mais objetiva; - participa das atividades acadêmicas; - Compartilha experiências com outros professores” (GESTÃO EDUCACIONAL, 2010, p.1).

Outro estudo interessante a respeito das características do bom professor foi publicado pela UNESCO, no livro intitulado “O que faz um bom professor?”, de 1996. Mais de 500 crianças de cerca de 50 países contribuíram com suas opiniões, em idades entre 8 e 12 anos. No site da UNESCO, foram citados alguns resultados dessa pesquisa:

Um bom professor é alguém que pode aprender com seus alunos, que podem aprender com eles e para eles. Ele também deve ser honesto em suas relações com os alunos, e orgulhoso o suficiente sobre o seu próprio valor para o trabalho, a partir daí, em ajudar os seus alunos para construir a sua própria auto-estima.” –“Um professor deve ter várias qualidades. Primeiro de tudo o que ele / ela deve amar ser um professor e gostar de seus assuntos. Ele deve ser paciente com os seus alunos e ser capaz de explicar o assunto para eles também. Sua classe deve ser uma mistura de aprender fazendo e da aprendizagem teórica; e deve ser divertido também. Um professor deve ser uma pessoa que você sempre pode falar e ser capaz de lhe dar alguns conselhos para o caso de precisar de ajuda. Ele / ela também precisa ser amigável, mas também um pouco rigoroso, para os estudantes os respeitarem (sic)”. – “Um bom professor não dita o que está escrito no livro ou o Currículo. Um bom professor mostra o mundo inteiro para os alunos (UNICEF, 2001, p.1)².

Estas situações descritas provocam desafios às atuais avaliações institucionais docentes das IES, pois apresentam dificuldades em saberem realmente o que é e quem são os bons professores.

Metodologia e Procedimentos de Investigação

O presente trabalho utilizou a metodologia de pesquisa qualitativa. O formato foi o estudo de caso do tipo único, com várias subunidades de pesquisa, denominada estudos de casos incorporados, conforme relatado por Yin (2005). Isso porque uma vez que a presente pesquisa busca compreender as características de um bom professor, em contextos de interação social, a pesquisa qualitativa tornou-se o paradigma mais adequado para poder responder as questões colocadas por essa pesquisa.

Os autores Bogdan & Biklen (1994), confirmam a tradição da investigação qualitativa no campo da educação. Mesmo tendo se afirmado como alternativa metodológica somente no final dos anos sessenta, a investigação qualitativa, segundo esses autores, na educação, foi muito fortalecida. Para eles as metodologias qualitativas apresentam cinco características, que são compatíveis com a pesquisa a ser realizada no campo da educação:

1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o principal instrumento de investigação. 2) é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que somente pelos resultados e produtos. 4) as análises são realizadas de forma, predominantemente, indutiva e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Após os contatos e negociações para obter a autorização para a pesquisa documental e para ter acesso aos professores que comporiam a amostra a ser investigada foram iniciados os procedimentos para a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada assim: Os mesmos foram retirados de prestação de contas de avaliação institucional e do ENADE. Em seguida, selecionamos os quatro professores mais bem avaliados, um de cada curso dos quatro melhor avaliados na IES em questão e no ENADE.

Com o intuito de levantar possíveis elementos não contemplados pela a avaliação institucional, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores obser-

²Como há a possibilidade livre de publicação de textos e opiniões de internautas no website da UNICEF, é possível encontrar erros ortográficos.

vados, para investigar se, em suas trajetórias de formação profissional e para a docência, estavam presentes processos que pudessem contribuir para a compreensão de suas posições na avaliação institucional referida.

Passa-se, nesse momento, a apresentar as justificativas da escolha dos processos metodológicos e procedimentos de pesquisa de forma mais detalhada.

- Primeira fase: coleta de dados secundários, provenientes dos relatórios internos da instituição pesquisada. A avaliação institucional acontece todo semestre e é respondida por todos os discentes da instituição. Além de avaliar a infraestrutura (salas, equipamentos, banheiros, cantinas e serviços) o aluno avalia o professor, sendo que este último conjunto de dados é o que realmente interessou para essa pesquisa. Por meio dos documentos da avaliação institucional, o pesquisador teve acesso aos mais bem avaliados, o que permitiu atingir o objetivo específico, que foi mapear os professores melhor avaliados. Foram escolhidos os quatro melhores professores, um de cada curso, dos mais bem avaliados da Instituição. A Instituição pesquisada tem as seguintes características:

- À época da pesquisa, era uma Instituição de Ensino Superior Filantrópica na força da lei. Foram escolhidos os melhores avaliados. Nas Ciências Biológicas, Ambientais e da Saúde o melhor avaliado foi o curso de Educação Física, com nota 5; Nas Ciências da Comunicação: Publicidade e Propaganda, com nota 3; nas Ciências Humanas, Letras e Artes: Pedagogia, com nota 4; e nas Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais: Ciências Contábeis, com nota 4.

- Em seguida, considerou-se o relatório institucional dos dez professores mais bem avaliados dos quatro cursos mencionados, referente ao 2º semestre de 2009 e o 1º semestre de 2010. Selecionou-se o melhor professor de cada curso. Ou seja, definiram-se os quatro professores: Professora A, professora melhor avaliada do curso de Ciências Contábeis; Professora B, a melhor do curso de Educação Física; Professor C, o melhor de Pedagogia e Professor D, o melhor do curso de Publicidade e Propaganda.

- Última fase: foi feita uma entrevista semiestruturada com os quatro docentes. Essa entrevista levou às possíveis respostas atingindo o objetivo específico, que foi identificar os elementos dos processos das respectivas formações docente que pudessem ajudar na compreensão das especificidades dos professores investigados, estruturantes de cada perfil.

Apresentação e Análise de Dados

Conforme especificado na metodologia desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com cada docente, que foram os professores melhores avaliados pelos alunos, como forma de extrair dados que pudessem compor a análise das características do bom professor, no que tange a formação e o percurso profissional do professor. Reuniu-se aqui os dados mais relevantes para essa pesquisa:

- Coincidentemente, havia duas professoras e dois professores;
- Não havia padrão de idade, pois os professores tinham em torno de 30, 40, 50 e 55 anos respectivamente: Professora A (Ciências Contábeis); Professor B (Educação Física); Professor C (Pedagogia) e Professor D (Publicidade e Propaganda).

- Em relação à formação, todos os professores possuíam graduação compatíveis com o curso e/ou disciplina ministrada: Professor A, de Ciências Contábeis, possuía formação na área de Direito, compatível com a disciplina ministrada no presente curso: Legislação Trabalhista Previdenciária; Professor B, de Educação Física, possuía formação em Educação Física, compatível com o curso, de mesmo nome e com a disciplina, Ginástica em Academia; Professor C, de Pedagogia, possuía formação compatível

com o curso, de mesmo nome; e Professor D, de Publicidade e Propaganda, possuía formação compatível com a disciplina que ministrava: Português – leitura e produção de texto;

- A Professora A e o Professor C possuíam outra atividade profissional, além da docência. Já a Professora B e o Professor D tinham dedicação exclusiva à docência;

- Em relação aos anos de experiência na atividade docente, não houve padrão de resposta. A Professora A tinha 5 anos de experiência; a Professora B, 10 anos; O professor C, 20 anos; e o Professor D; 10 anos de experiência docente;

- Quando perguntado, qual das duas atividades (não docente e docente) era a mais desafiadora, tanto para a Professora A, quanto o Professor C, os entrevistados responderam que a atividade docente era a mais desafiadora, dada a quantidade de expectativas (as dos alunos) que precisam atingir, por semestre. Como os Professores B e C tinham dedicação exclusiva a carreira docente, a esta análise não se aplica;

- Quando perguntado, qual das duas atividades exigem mais dedicação fora da respectiva atividade, o padrão de resposta se igualou ao item anterior: A atividade docente, para os Professores A e C, não aplicável para os Professores B e D;

- Na pergunta: Qual a que proporciona mais satisfação? Os Professores A e C responderam ‘ambas as atividades’, não aplicáveis também para os professores B e D;

- Quando perguntado se houve algum tipo de preparação para entrar na atividade docente, a Professora A respondeu não ter tido nenhuma preparação; a Professora B, duas disciplinas do mestrado: ‘Prática Docente’, com aulas dadas, acompanhadas pelo respectivo orientador e ‘Didática do Ensino Superior’; o Professor C, o seu curso de graduação: Pedagogia; e o Professor D, por ser Licenciatura, o curso era voltado para a formação de professor. Mesmo assim, pode-se dizer que não houve padrão homogêneo de respostas. E que o processo de formação para a docência pode ter sido relevante para se compreender o desempenho desses docentes.

- Na pergunta a respeito de ter havido algum tipo de influência familiar que o levou a entrar na carreira docente, somente o Professor C, recebeu um grande apoio de sua namorada, à época do ingresso na docência;

- No último item, foi perguntado se a entrada na carreira docente foi uma escolha (1) ou foi o resultado de uma confluência de circunstâncias não idealizadas (2). Houve empate de respostas: os Professores A e C, responderam a opção (2) e os Professores B e D, opção (1).

Considerações Finais

Os quatro docentes são especialistas em suas determinadas áreas, sendo destes, três mestres (pós-graduação *stricto sensu*) que, no campo científico, é a formação legitimada academicamente, segundo Cunha (2006). De qualquer forma, mesmo tendo um perfil de pesquisa, os quatro docentes não demonstraram serem pesquisadores constantemente, mesmo que tenha sido por um determinado tempo, ao conquistarem os respectivos títulos de mestrado. Talvez, isso seja reflexo do docente que trabalha em IES particular. Normalmente, por serem professores horistas da rede privada, como forma de compensar a defasagem salarial, se envolvem com uma carga-horária cada vez maior, não sobrando muito tempo para se dedicarem à pesquisa. Garcia (1999) já apontava para esta realidade que, para ele, evita que o professor se desenvolva como profissional. Segundo este autor o caminho do bom professor, só pode ser seguido por meio de uma rotina da pesquisa.

O objetivo também foi alcançado, que era identificar os elementos da trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos docentes pesquisados, que pudessem esclarecer o lugar ocupado por esses docentes na avaliação institucional. Os dados e informações obtidos esclareceram as trajetórias dos docentes, mas não revelaram elementos que pudessem esclarecer maiores especificidades. As idades (30 a 55 anos) e o tempo de permanência na docência (5 a 25 anos) não ajudam a esclarecer o investigado, pois, são variáveis; professor com mestrado ou só com especialização; dois que somente exercem a docência e dois que possuem outras atividades além da docência. De qualquer forma, este resultado se repete em outras pesquisas como as registradas por Cunha (1989). Quer dizer, não há um perfil adequado de bom professor, baseado somente na história de vida, com sua formação ou trajetória profissional. Estas últimas conclusões se coadunam com as mesmas apresentadas por Cunha (1989, p. 74) ao citar que “bons professores podem ser cronologicamente mais jovens ou mais velhos, com maior ou menor experiência didática”.

Entretanto, um fato comum a todos é revelado: o prazer em dar aulas. Todos, sem exceção, apresentaram satisfação por lidar com alunos e por poder fazer a diferença na vida de cada um estudante, a cada semestre. Cunha (1989, p. 86) concorda com isso quando afirma:

Há um elemento comum, porém entre todos. Independentemente dos caminhos que o levaram ao magistério, todos foram unânimes em afirmar que gostam do que fazem, apreciam especialmente o contato com os alunos e se estimulam com as respostas deles. A interação com a matéria de ensino é também parte fundamental.

Estas afirmações disponibilizadas na pesquisa desta autora convergem com os resultados apresentados no presente trabalho.

Outro fator que apareceu nas entrevistas dos professores foi a influencia, de alguma forma, de seus docentes, quando eram alunos. Cunha (2006), já apontava para o fato desses alunos, agora docentes, produzirem esquemas cognitivos e afetivos, baseados na absorção de visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas de seus respectivos professores. Obviamente, eram influências positivas e negativas, mas, ao que tudo indica, as positivas foram referências com mais força para serem replicadas que as negativas.

. Em síntese não foram encontradas nas trajetórias dos docentes investigados maiores esclarecimentos sobre o lugar que ocuparam na avaliação. O elemento comum mais relevante entre eles foi o fato de gostarem e manifestarem esse prazer no fazer docente.

Referências Bibliográficas

BEHLAU, M; DRAGONE, ML e NAGANO, L. *A Voz que Ensina: O Professor e a Comunicação Oral em Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

BELTRÃO, Fernanda Barroso; MACÁRIO, Nilza Magalhães. O bom professor de educação física: visão do estado, visão do aluno. Motriz: *Revista de Educação Física – UNESP*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 81-87, jul./dez. 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. INEP. *Censo Superior 2007*. Brasília: INEP, 2007 (acesso em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/em> 5

de novembro de 2009

BRASIL. Lei 9.394, 1996. Brasília: Presidência da República. Acesso em www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm em dezembro de 2009.v

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e sua Prática. 20ª ed. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 mar. 2010. doi: (?) 10.1590/S1413-24782006000200005.

DEL GAUDIO, Rogata Soares. Concepções de nação e Estado Nacional dos docentes de Geografia: Belo Horizonte no final do milênio. 2006. 262f. (Tese de doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. *Estud. avenida*, (?) São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=pt&nrm=iso. acessos em 15 mar. 2009. doi: 10.1590/S0103-40142007000200006.

DRAGONE, ML. Voz do Professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho. Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual Paulista. Barueri, Pró-Fono, 2000. (CD-ROM Cantinho das Teses).

FLORES, Cidália. O ensino e os professores na perspectiva dos alunos: um estudo numa escola secundária. In: FLORES, M.A.; ALVES, M.P. (org.) Trabalho Docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde: Edições Pedagogo (?), 2010. p. 129-151.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont...[et al.]. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

GESTÃO EDUCACIONAL. Entre na roda. Gestão de Pessoas. São Paulo. Disponível em http://www.gestaoeducacional.com.br/canal_ver_materia.php?materia=entre_na_roda.htm&images=gestao_pessoas. Acesso em 22 de mar. 2010.

PRETTO, Nelson e PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Rev. Brasileira Educ.*, abr 2006, vol.11, nº 31, p. 19-30. ISSN 141302478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 mar. 2009.

UNICEF. What Makes a Good Teacher: Opinions from around the world. 2001. Disponível em <http://www.unicef.org/teachers/teacher/teacher.htm>. Acesso em 22 de mar. 2010.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: OFÍCIO DE LEITOR

EXPERIENCIA DE LA LECTURA LITERARIA: OFICIO DE LECTOR

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2246>

Angela Maria da Costa e Silva Coutinho

Profa. Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

Doutora em Letras

angela.coutinho@ifrj.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0827-7402>

Recebido em: 24/07/2017 – Aceito em: 22/08/2017

Resumo: Acerca da leitura da arte literária tem-se uma constelação de ideias expressas por escritores, filósofos, filólogos, professores, todos que, antes de qualquer outra qualificação de ofício são leitores. O ofício de leitor envolve processos que mobilizam a vontade dos sujeitos, em razão das insuspeitadas motivações que o objeto do ofício, o texto artístico-literário, suscita, tanto durante a experimentação do ato de ler, quanto em momentos posteriores, quando a leitura retorna em percepções, subjetividades, conceitos, visões, uma vez que experimentadora, ela mesma, de indivíduos e de coletividade. Costuma-se associar o ofício de leitor à habilidade do observador, na acepção que caracteriza o sujeito concentrado diante do objeto a contemplá-lo para atingir ao menos uma das visões de sua essência, ou o observador artista que cria personagens com palavras; melodias inteiras com pequenos sons; finas jóias com brutos metais. Estimulada e exercitada a concentração, fica possível a associação de sentidos, a correspondência de significados, a comparação, a afirmação, a sustentação e a contradição.

Palavras-chave: arte literária, leitura, leitor

Resumen: Sobre la lectura del arte literario se tiene una constelación de ideas expresadas por escritores, filósofos, filólogos, profesores, todos que, antes de cualquier otra calificación de oficio son lectores. El oficio de lector involucra procesos que movilizan la voluntad de los sujetos, en razón de las insospechadas motivaciones que el objeto del oficio, el texto artístico-literario, suscita, tanto durante la experimentación del acto de leer, cuanto en momentos posteriores, cuando la lectura retorna en percepciones, subjetividades, conceptos, visiones, una vez que experimentadora, ella misma, de individuos y de colectividad. Se suele asociar el oficio de lector a la habilidad del observador, en la acepción que caracteriza al sujeto concentrado ante el objeto a contemplarlo para alcanzar al menos una de las visiones de su esencia, o el observador artista que crea personajes con palabras; melodías enteras con pequeños sonidos; finas joyas con brutos metales. Estimulada y ejercitada la concentración, es posible la asociación de sentidos, la correspondencia de significados, la comparación, la afirmación, la sustentación y la contradicción.

Palabras clave: arte literario, lectura, lector

A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece,
ou o que toca.
LAROSSA, 2002

Introdução / Português

A cerca da leitura da arte literária tem-se uma constelação de ideias expressas por escritores, filósofos, filólogos, professores, todos que, antes de qualquer outra qualificação de ofício são leitores. O ofício de leitor envolve processos que mobilizam a vontade dos sujeitos, em razão das insuspeitadas motivações que o objeto do ofício, o texto artístico-literário, suscita, tanto durante a experimentação do ato de ler, quanto em momentos posteriores, quando a leitura retorna em percepções, subjetividades, conceitos, visões, uma vez que experimentadora, ela mesma, de indivíduos e de coletividade. Costuma-se associar o ofício de leitor à habilidade do observador, na acepção que caracteriza o sujeito concentrado diante do objeto a contemplá-lo para atingir ao menos uma das visões de sua essência, ou o observador artista que cria personagens com palavras; melodias inteiras com pequenos sons; finas jóias com brutos metais. Estimulada e exercitada a concentração, fica possível a associação de sentidos, a correspondência de significados, a comparação, a afirmação, a sustentação e a contradição. Aproximam-se, então, a arte, o artista, o receptor em ciclos indelévels, mesmo que, nem sempre, historicamente, analisados nessa ordem e em estreita relação, mesmo que metamorfoseados na deriva das gerações. Portanto, as reflexões expressas neste artigo representam o esforço para avivar discussões que nunca pereceram, mas que empalidecem, de quando em quando, nos meios acadêmicos de formação de docentes e, em consequência, nas classes das escolas onde se formam leitores. Ora discutem-se pensamentos, conceitos, visões, percepções e representações, a fim de sustentar hipóteses sobre a leitura da literatura por meio de perspectivas diferentes, assim como são diferentes os recursos da arte literária, múltiplas as possibilidades de leitura e como os leitores tendem a diversificar as formas de expressar o entendimento dos textos. Tais leitores são anônimos, no sentido que define Silviano Santiago (1989), ao pensar o leitor como singular e anônimo. Nesses anônimos e singulares incluem-se as crianças e os jovens leitores nas salas de aula, cuja experiência com a palavra e a arte da palavra, cotidianamente, são desafiados a compreender realidades que podem ser lidas, ao mesmo tempo, por meio de mensagens objetivas e de mensagens poéticas. Três itens organizam o desdobramento dos argumentos aqui apresentados. O primeiro, aborda o literário como experimentação individual: Proust (1991). O segundo é uma reflexão calcada na atualidade de leitores e personagens: Néstor García Canclini (2008). Finalmente, o alicerce para práticas de leitura, a concepção de Letramento de Magda Soares (2002) qual seja, o estado ou a condição de indivíduos e grupos humanos que vivem e interagem em uma sociedade letrada.

Comunidade de leitores semelhantes

No ensaio intitulado *Singular e anônimo*, Santiago (1989) destaca visões acerca do discurso poético e situa o leitor em sua relação com o autor e a obra. Extrai de Roland Barthes, de Charles Baudelaire e de Ana Cristina César os princípios para sua discussão. O ensaísta pontua que, segundo Barthes, a linguagem poética, “existe em estado de contínua travessia para o outro. Ela nomeia o leitor [...]” (p. 53). De Baudelaire, aponta a famosa invocação escrita no prefácio-poema às *Flores do mal*: “

– Leitor hipócrita, – meu semelhante – meu irmão !” (idem). Ana Cristina César é evocada por seus protocolos relativos à configuração do leitor:

Ana Cristina César institui dois protocolos simultâneos e semelhantes para que o leitor atue com proveito mútuo na cena da sua poesia. O primeiro protocolo se situa no nível do conhecimento e do reconhecimento que de sua obra estavam fazendo os companheiros de geração (que aparece sob a forma de um depoimento pessoal no livro *Retrato de época*). O segundo protocolo se enuncia no próprio corpo de seu livro de poemas *A teus pés*, quando o texto desalimenta e desmistifica os equívocos do que podemos chamar de leitor autoritário. É leitor autoritário o que enfrenta as exigências do poema com ideias pré-concebidas e globalizantes. Um poema exige pouco e muito: olhos abertos e, entre tantas outras coisas, paciência e imaginação. (p.54)

Discute-se, portanto, fazer parte da natureza do poema, a abertura de espaço para um destinatário nomeado leitor “singular e anônimo”, pois este se caracteriza, ao mesmo tempo, indivíduo e coletividade.

O poema, sem ser carta, sem ser carta aberta, abre, no entanto, lugar para um destinatário que, apesar de ser sempre singular, não é pessoal porque necessariamente anônimo. Singular e anônimo o leitor, ele não é todos como também não é uma única pessoa. O poema não é um discurso em praça pública para a massa indistinta, nem papo a dois confluyente e íntimo, apesar de ser linguagem em travessia [...] O poema não é fácil nem difícil, ele exige – como tudo o que, na aventura, precisa ser palmilhado passo a passo. Não se avança sem contar com o desconhecido e o obstáculo. A escalada da leitura. As exigências para a leitura são as mais variadas e múltiplas, o poema que as nomeie com clareza e destemor. Porque, nomeando-as, abre-se a linguagem para a configuração do leitor. (p. 54)

Somos todos “irmãos”, mas, como somos também “hipócritas”, estaremos sempre criando uma comunidade (de “semelhantes”) em cima – e não por cima – dos desentendimentos, dos desentendidos e das traições. (p.58)

Delineiam-se, nesses argumentos, lições apropriadas para assegurar o entendimento relativo à travessia do poético ao leitor e encaminhar seu estudo.

Formar uma comunidade de leitores singulares e anônimos, semelhantes na discordância e no desentendimento, atentos aos truques, aos caminhos e às veredas da matéria poética. Eduardo Galeano (1991), em um conto do *Livro dos abraços* intitulado “A função da arte/1” conduz o leitor numa viagem destinada ao maravilhamento da descoberta. O leitor, anônimo e singular, compartilha tanto a paternidade quanto a fraternidade com os personagens (o que conduz e o que é conduzido), um pai e um menino, em viagem para conhecer o mar. O conto conta o desejo de ver, narra sobre a amplidão descortinada aos olhos do menino Diego:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– *Me ajuda a olhar!*

Sentindo a força da responsabilidade de seu ofício de professora de literatura, esta leitora assume o pedido de ajuda daquele menino e se entrega à pesquisa a buscar recursos apropriados para partilhar experiências de prazer estético com o leitor aluno. A formação da comunidade de semelhantes leitores discordantes, defendendo, constrói-se e desenvolve-se mediante leituras de fruição, de conhecimento, de análise, em liberdade, o que quer dizer formar-se um leitor protagonista da interpretação do texto, estimulado a observar as correspondências e as associações de sentido; a relacionar a camada verbal com projeções produzidas por sua visão imaginativa, quer sejam projeções plásticas, sonoras ou outras experiências sensoriais decorrentes do prazer do texto. Paralelamente e gradativamente, exploram-se conhecimento de mundo, memória social e cultural com vistas à expressão de inferências e sugestões espontâneas que podem ser tanto previsíveis quanto originais, mas que representam o esforço do próprio leitor. Esse esforço, é preciso dizer, se realiza por meio do compartilhamento dos saberes do professor e do aluno. O professor, um duplo: leitor interessado, instruído pelas teorias, lições e análises relativas à arte literária e leitor prazenteiro, disposto a disponibilizar sua sensibilidade em favor de experiências leitoras. Um leitor dedicado a animar a aprendizagem com o rigor de quem conhece o caminho que vai dar no mar, de quem é capaz de garantir a segurança do caminhante que precisa ultrapassar as altas montanhas para realizar o sonho de ver o mar. O tal mar que pode ser inusitado, insólito, difícil de compreender. O professor ajuda a olhar. Sua intervenção positiva e libertária ajuda a emancipar. Seus estímulos tendem a promover o juízo estético. Vale lembrar ideias de Jauss (1979).

A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.[...] De um lado, aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para um leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (p. 46)

Marcel Proust

Efeitos da expressão estética são descritos por Marcel Proust (1991) no livro intitulado *Sobre a leitura*. Suas reflexões revelam atitudes individuais exigidas pelo sujeito leitor para que aqueles efeitos se efetivem. Ele cita de Descartes a seguinte frase: “a leitura de todos os bons livros é como uma conversação com as pessoas mais honestas dos séculos passados e que foram seus autores”. (p. 26) Deve-se sublinhar que, mesmo de um ponto de vista individualizado como este, a qualificação “bom livro” não deixou de sofrer os efeitos da história e das singulares recepções. Referendando, então, tal perspectiva, para o escritor, as leituras da infância deixam nos sujeitos a “imagem dos lugares e dos dias” em que foram feitas:

Não escapei ao seu sortilégio: querendo falar delas (as leituras), falei de outras coisas diferentes de livros, porque não é deles que elas me falaram. Mas talvez as lembranças que elas me trouxeram tenham elas mesmas sido despertadas nos leitores, conduzindo-os pouco a pouco – retardando-se nesses caminhos floridos e enviezados – a recriar em seu espírito o ato psicológico original chamado *Leitura* [...]. (p. 25).

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar [...]. Em cada quadro que nos mostram, parecem dar-nos apenas uma ligeira impressão de uma paisagem maravilhosa, diferente do resto do mundo e no coração da qual gostaríamos que eles nos fizessem penetrar. (p.30-31)

Néstor García Canclini

Com os sentidos voltados para as realidades contemporâneas, Canclini (2008), no livro intitulado *Leitores, espectadores e internautas*, faz um precioso elenco de tipos de leitores, segundo os diversos suportes de textos conhecidos na história da cultura. Questiona o fato de ainda predominarem nas bibliotecas livros impressos em papel, a despeito da pujança da cibercultura. Expõe, ainda, dados estatísticos referentes ao consumo da leitura em países da América Latina como a Argentina, a Colômbia e o México.

Ao enumerar suportes de textos e de gêneros textuais que afetam os leitores, o autor faz um percurso diacrônico, iniciando pelos mais remotos historicamente. No primeiro bloco, foram listados, por exemplo, os leitores de papiros, de sermões nos templos e de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores das fábricas de cigarros. No segundo bloco, alude, por exemplo, aos leitores de livros, revistas, anedotas, legendas de filmes, grafites, manuais de aparelhos elétricos. No terceiro bloco, menciona, por exemplo, leitores de informações na internet, blogs, e-mails e mensagens no celular. Percebe-se que o segundo bloco no qual figura um maior número de suportes e de gêneros textuais representa a produção cultural letrada do século XX.

Exprime-se, nesses argumentos, a defesa da atual configuração da leitura.

Certos setores procuram êxito social a partir de recursos diferentes dos da cultura letrada. Outros recolocam as publicações em circuitos e modos de informação diferentes, nos quais não se lê menos, mas, sim, de outra maneira. Os jornais diminuem tiragem, mas centenas de milhares os consultam por dia na internet. Diminuem as livrarias, mas aumentam os cybercafés e os meios portáteis de enviar mensagens escritas e audiovisuais. Lê-se de outras maneiras, por exemplo, escrevendo e modificando. Antes, com o livro impresso, era possível anotar nas margens ou nos vazios da página, “uma escrita que insinuava, mas que não podia modificar o enunciado do texto nem apagá-lo”; agora, o leitor pode intervir no texto eletrônico, “cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita” (Chartier, 2003:205). (p. 58-59)

Magda Soares

Magda Soares (2002), no artigo intitulado *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, propõe um novo sentido para a palavra e o fenômeno do letramento, tendo em vista estar a cibercultura ainda em convivência com a cultura do papel. A autora faz alusão a diferentes conceitos de letramento como o de Kleiman (1995) que o relaciona a práticas sociais cujo alicerce é a escrita, e o conceito de Tfouni (1988) que, ao confrontar letramento e alfabetização, afirma a dimensão social do primeiro e o caráter individual da segunda. A partir desse panorama, a discussão se desenvolve por meio de argumentos que esclarecem a tomada de posição de Soares (2002) com relação às novas práticas de leitura decorrentes das mudanças ocorridas na tecnologia de comunicação.

É assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado ou condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento da cultura do papel. (p.146)

Concluem-se as reflexões com argumentos que reafirmam a opção pelo uso do termo *letramentos*, devido à convicção de que se trata de um fenômeno plural.

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados e condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. [...] A conclusão é que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos. (p. 156)

A arte literária fundamenta-se no princípio da experiência, não sendo em si mesma retrato de experiências. A matéria que preenche um determinado espaço destinado à escrita, carregada de situações, pessoas e lugares gerados prioritariamente na imaginação, recusa a previsibilidade da matéria científica que, segundo Larrosa (2002) converteu a experiência em experimento. Segundo ele, “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade, pluralidade”. As práticas de leitura de arte literária, portanto, constituem experiências, uma vez que a relação do leitor com o signo requer penetração no campo do simbólico, do icônico e do indicial por meio de textualizações que afetam o sujeito de modo que ele, como um artesão, exerça seu ofício de transformar palavra em sugestão, em mundo em conhecimento.

Referências Bibliográficas / Português

- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores, internautas*. Tradução de Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras, 2008, 94p.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM. 1991, 271 p.
- JAUSS Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) *A literatura e o leitor: textos de estética*

da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 213 p.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Gerfaldi. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº 19, p. 20-28. janeiro, fevereiro, março e abril de 2002.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das letras, 1989. 235 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. vol. 23, nº 81, p. 143-160, dezembro de 2002.

La experiencia es lo que nos pasa,
Lo que nos sucede, lo que nos toca.
No lo que pasa, no lo que sucede,
O lo que toca.

LAROSSA, 2002

Introducción / Espanhol

Sobre la lectura del arte literario se tiene una constelación de ideas expresadas por escritores, filósofos, filólogos, profesores, todos que, antes de cualquier otra calificación de oficio son lectores. El oficio de lector involucra procesos que movilizan la voluntad de los sujetos, en razón de las insospechadas motivaciones que el objeto del oficio, el texto artístico-literario, suscita, tanto durante la experimentación del acto de leer, cuanto en momentos posteriores, cuando la lectura retorna En percepciones, subjetividades, conceptos, visiones, una vez que experimentadora, ella misma, de individuos y de colectividad. Se suele asociar el oficio de lector a la habilidad del observador, en la acepción que caracteriza al sujeto concentrado ante el objeto a contemplarlo para alcanzar al menos una de las visiones de su esencia, o el observador artista que crea personajes con palabras; melodías enteras con pequeños sonidos; finas joyas con brutos metales. Estimulada y ejercitada la concentración, es posible la asociación de sentidos, la correspondencia de significados, la comparación, la afirmación, la sustentación y la contradicción. Se acercan, entonces, el arte, el artista, el receptor en ciclos indelebles, aunque, no siempre, históricamente, analizados en ese orden y en estrecha relación, aunque metamorfoseados en la deriva de las generaciones. Por lo tanto, las reflexiones expresadas en este artículo representan el esfuerzo para avivar discusiones que nunca perecen, pero que empalidecen, de cuando en cuando, en los medios académicos de formación de docentes y, en consecuencia, en las clases de las escuelas donde se forman lectores. Se discuten pensamientos, conceptos, visiones, percepciones y representaciones, a fin de sostener hipótesis sobre la lectura de la literatura por medio de perspectivas diferentes, así como son diferentes los recursos del arte literario, múltiples las posibilidades de lectura y como los lectores tienden a diversificar las formas de expresar el entendimiento de los textos. Tales lectores son anónimos, en el sentido que define Silviano Santiago (1989), al pensar al lector como singular y anónimo. En estos anónimos y singulares se incluyen los niños y los jóvenes lectores en las aulas, cuya experiencia con la palabra y el arte de la palabra, cotidianamente, son desafiados a comprender realidades que pueden ser leídas al mismo tiempo a través de mensajes objetivos y de mensajes poéticos. Tres elementos organizan el desdoblamiento de los argumentos aquí presentados. El primero, aborda el literario como experimentación individual: Proust (1991). El segundo es una reflexión calcada en la actualidad de lectores y personajes: Néstor García Canclini (2008). Finalmente, el fundamento para las prácticas de lectura, la concepción de la letrada de Magda Soares (2002), es decir, el estado o la condición de individuos y grupos humanos que viven e interactúan en una sociedad letrada.

Comunidade de leitores similares

Santiago (1989) destaca visões acerca do discurso poético e situa o leitor em sua relação com o autor e a obra. Extrai de Roland Barthes, de Charles Baudelaire e de Ana Cristina César os princípios para sua discussão. O ensaísta pontualiza que, segundo Barthes, o idioma poético, “existe em estado de contínua travessia para o outro. “Ela nomeia o leitor [...]” (p.53). De Baudelaire, aponta a famosa invocação escrita no prefácio-poema a *As Flores do mal*: “- Lector hipócrita, - mi semelhante - mi hermano!” (Idem). Ana Cristina César é evocada por seus protocolos relativos à configuração do leitor:

Ana Cristina César institui dois protocolos simultâneos e similares para que o leitor atue com proveito mútuo na cena de sua poesia. O primeiro protocolo se situa no nível do conhecimento e do reconhecimento que de sua obra estavam fazendo os companheiros de geração (que aparece sob a forma de um testemunho pessoal no livro *Retrato de época*). O segundo protocolo se enuncia no próprio corpo de seu livro de poemas *a tus pies*, quando o texto desalimenta e desmistifica os equívocos de lo que podemos chamar leitor autoritário. É o leitor autoritário lo que enfrenta as exigências do poema com ideias pre-concebidas e globalizantes. Um poema exige pouco e muito: olhos abertos e entre tantas outras coisas, paciência e imaginação. (p.54)

Se discute, por lo tanto, formar parte da natureza do poema, a abertura de espaço para um destinatário nomeado leitor “singular e anônimo”, pois este se caracteriza ao mesmo tempo individual e coletividade.

O poema, sem ser carta, sem ser carta aberta, abre, sem embargo, lugar para um destinatário que, apesar de ser sempre singular, não é pessoal porque necessariamente anônimo. Singular e anônimo o leitor, ele não é todos como tampoco é uma só da pessoa. O poema não é um discurso em praça pública para a massa indistinta, nem papo a dois confluyente e íntimo, apesar de ser idioma em travessia [...] O poema não é fácil nem difícil, ele exige - como todo lo que, aventura, necessita ser palmado passo a passo. Não se avança sem contar com lo desconhecido e o obstáculo. A escalada da leitura. As exigências para a leitura são as mais variadas e múltiplas, o poema que as nomeia com clareza e destemor. Porque, ao nomeá-las, se abre o idioma para a configuração do leitor. (p. 54) Somos todos “hermanos”, pero, como somos também “hipócritas”, estaremos sempre criando uma comunidade (de “semejantes”) arriba - e não por encima - de los desentendimientos, de los desentendidos e de las traiciones. (p.58)

Em esos argumentos se estabelecían lições apropriadas para assegurar o entendimento relativo à travessia do poético ao leitor e encaminhar seu estudo.

Formar uma comunidade de leitores singulares e anônimos, semejantes na discordância e no desentendimento, atentos aos truques, aos caminhos e às veredas da matéria poética. Eduardo Galeano (1991), em um conto do Livro de los abraços titulado “A função do arte / 1” conduz o leitor em um viaje destinado ao assombro do descobrimento. O leitor, anônimo e singular, compartilha tanto a paternidade como a fraternidade com os personagens (lo que conduz e lo que é conduzido), um pai e um filho, em viaje para conhecer o mar. O conto conta o desejo de ver, narra sobre a amplitude des-cortinada aos olhos do menino Diego:

Diego no conocía el mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó para que descubriera el mar.

Viajaron al sur.

Él, el mar, estaba del otro lado de las dunas altas, esperando.

Cuando el niño y el padre finalmente alcanzaron aquellas alturas de arena, después de mucho caminar, el mar estaba delante de sus ojos. Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de belleza.

Y cuando finalmente logró hablar, temblando, tartamudeando, le pidió al padre:

– Me ayuda a mirar!

En el caso de la profesora de literatura, esta lectora asume la petición de ayuda de aquel niño y se entrega a la investigación a buscar recursos apropiados para compartir experiencias de placer estético con el lector alumno. La formación de la comunidad de semejantes lectores discordantes, definiendo, se construye y se desarrolla mediante lecturas de fruición, de conocimiento, de análisis, en libertad, lo que quiere decir formarse un lector protagonista de la interpretación del texto, estimulado a observar las correspondencias y las asociaciones de sentido; A relacionar la capa verbal con proyecciones producidas por su visión imaginativa, ya sean proyecciones plásticas, sonoras u otras experiencias sensoriales derivadas del placer del texto. Paralelamente y gradualmente, se exploran conocimiento de mundo, memoria social y cultural con vistas a la expresión de inferencias y sugerencias espontáneas que pueden ser tanto previsibles como originales, pero que representan el esfuerzo del propio lector. Este esfuerzo, es preciso decir, se realiza por medio del intercambio de los saberes del profesor y del alumno. El profesor, un doble: lector interesado, instruido por las teorías, lecciones y análisis relativos al arte literario y lector placentero, dispuesto a poner a disposición su sensibilidad en favor de experiencias lectoras. Un lector dedicado a animar el aprendizaje con el rigor de quien conoce el camino que va a dar en el mar, de quien es capaz de garantizar la seguridad del caminante que necesita sobrepasar las altas montañas para realizar el sueño de ver el mar. El tal mar que puede ser inusitado, insólito, difícil de comprender. El profesor ayuda a mirar. Su intervención positiva y libertaria ayuda a emancipar. Sus estímulos tienden a promover el juicio estético. Vale recordar las ideas de Jauss (1979).

La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la sintonía con (Einstellung auf) su efecto estético, es decir, en la comprensión fruticulante y en la fruición comprensiva. [...] Por un lado, aclarar el proceso actual en que se concretan el proceso Y el significado del texto para un lector contemporáneo y, por otro, reconstruir el proceso histórico por el cual el texto es siempre recibido e interpretado diferentemente, por lectores de tiempos diversos. La aplicación, por lo tanto, debe tener por finalidad comparar el efecto actual de una obra de arte con el desarrollo histórico de su experiencia y formar el juicio estético, con base en las dos instancias de efecto y recepción. (P. 46)

Marcel Proust

Los efectos de la expresión estética son descritos por Marcel Proust (1991) en el libro titulado *Sobre la lectura*. Sus reflexiones revelan actitudes individuales exigidas por el sujeto lector para que esos efectos se efectúen. Él cita de Descartes la siguiente frase: “la lectura de todos los buenos libros es como una conversación con las personas más honestas de los siglos pasados y que fueron sus autores”. (p. 26). Se

debe subrayar que, incluso desde un punto de vista individualizado como éste, la calificación “buen libro” no ha dejado de sufrir los efectos de la historia y de las singulares recepciones. Al referirse, entonces, tal perspectiva, para el escritor, las lecturas de la infancia dejan en los sujetos la “imagen de los lugares y de los días” en que fueron hechas:

No escapé a su sortilegio: queriendo hablar de ellas (las lecturas), hablé de otras cosas diferentes de libros, porque no es de ellos que me hablaron. Pero quizá los recuerdos que me trajeron se hayan despertado en los lectores, conduciéndolos poco a poco - retardándose en esos caminos floridos y envueltos - a recrear en su espíritu el acto psicológico original llamado Lectura [...]. (Página 25).

Sentimos muy bien que nuestra sabiduría comienza donde la del autor termina, y nos gustaría que nos diera respuestas, cuando todo lo que puede hacer es darnos deseos. Estos deseos, él no puede despertar en nosotros sino haciéndonos contemplar la belleza suprema a la que el último esfuerzo de su arte le permitió llegar [...]. En cada cuadro que nos muestran, parecen darnos sólo una ligera impresión de un paisaje maravilloso, diferente del resto del mundo y en el corazón de la cual nos gustaría que nos penetrar. (P.30-31)

Néstor García Canclini

Con los sentidos dirigidos a las realidades contemporáneas, Canclini (2008), en el libro titulado *Lectores, espectadores e internautas*, hace un precioso elenco de tipos de lectores, según los diversos soportes de textos conocidos en la historia de la cultura. Cuestiona que, todavía, predominan en las bibliotecas libros impresos en papel, a pesar de la pujanza de la cibercultura. Expone, además, datos estadísticos referentes al consumo de la lectura en países de América Latina como Argentina, Colombia y México.

Al enumerar soportes de textos y de géneros textuales que afectan a los lectores, el autor hace un recorrido diacrónico, iniciando por los más remotos históricamente. En el primer bloque, fueron listados, por ejemplo, los lectores de papiros, de sermones en los templos y de periódicos leídos en voz alta para los trabajadores de las fábricas de cigarrillos. En el segundo bloque, alude, por ejemplo, a los lectores de libros, revistas, anécdotas, subtítulos de películas, grafitos, manuales de aparatos eléctricos. En el tercer bloque, menciona, por ejemplo, lectores de información en Internet, blogs, correo electrónico y mensajes en el móvil. Se percibe que el segundo bloque en el que figura un mayor número de soportes y de géneros textuales representa la producción cultural letrada del siglo XX.

Se expresa, en estos argumentos, la defensa de la configuración actual de la lectura.

Algunos sectores buscan éxito social a partir de recursos diferentes a los de la cultura letrada. Otros reubican las publicaciones en circuitos y modos de información diferentes, en los que no se lee menos, sino de otra manera. Los periódicos disminuyen tirada, pero cientos de miles los consultan por día en internet. Disminuir las librerías, pero aumentan los cibercafés y los medios portátiles de enviar mensajes escritos y audiovisuales. Se lee de otras maneras, por ejemplo, escribiendo y modificando. Antes, con el libro impreso, era posible anotar en los márgenes o en los vacíos de la página, “una escritura que in-sinuaba, pero que no podía modificar el enunciado del texto ni borrarlo”; Ahora, el lector puede intervenir en el texto electrónico, “cortar, desplazar, cambiar el orden, introducir su propia escritura” (Chartier, 2003: 205). (58-59)

Magda Soares

Magda Soares (2002), en el artículo titulado *Nuevas prácticas de lectura y escritura: letramento en la cibercultura*, propone un nuevo sentido para la palabra y el fenómeno del letramento, teniendo en vista la cibercultura aún en convivencia con la cultura del papel. La autora hace alusión a diferentes conceptos de letramento como el de Kleiman (1995) que lo relaciona con prácticas sociales cuyo fundamento es la escritura, y el concepto de Tfouni (1988) que, al confrontar letramento y alfabetización, afirma la dimensión social del primero y el carácter individual de la segunda. A partir de ese panorama, la discusión se desarrolla por medio de argumentos que esclarecen la toma de posición de Soares (2002) con relación a las nuevas prácticas de lectura resultantes de los cambios ocurridos en la tecnología de comunicación.

Es así, un momento privilegiado para, en la ocasión misma en que estas nuevas prácticas de lectura y de escritura están siendo introducidas, captar el estado o condición que están instituyendo: un momento privilegiado para identificar si las prácticas de lectura y de escritura digitales, en la cibercultura, conducen a un estado o condición diferente de aquel que conduce las prácticas de lectura y de escritura quirográficas y tipográficas, el letra de la cultura del papel. (P.146)

Se concluyen las reflexiones con argumentos que reafirman la opción por el uso del término letramentos, debido a la convicción de que se trata de un fenómeno plural.

En realidad, esa necesidad de pluralización de la palabra letramento y, por lo tanto, del fenómeno que ella designa ya viene siendo reconocida internacionalmente, para designar diferentes efectos cognitivos, culturales y sociales en función de variadas y múltiples formas de interacción con el mundo - no sólo la Palabra escrita, pero también la comunicación visual, auditiva, espacial.

[...] se propone el uso del plural letras para enfatizar la idea de que diferentes tecnologías de escritura generan diferentes estados y condiciones en aquellos que hacen uso de esas tecnologías en sus prácticas de lectura y de escritura: diferentes espacios de escritura y diferentes mecanismos de producción, reproducción y difusión de la escritura resultan en diferentes letras. [...] La conclusión es que letramento es fenómeno plural, históricamente y contemporáneamente: diferentes letramentos. (P. 156)

El arte literario se fundamenta en el principio de la experiencia, no siendo en sí mismo retrato de experiencias. La materia que llena un determinado espacio destinado a la escritura, cargada de situaciones, personas y lugares generados prioritariamente en la imaginación, rechaza la previsibilidad de la materia científica que, según Larrosa (2002) ha convertido la experiencia en experimento. Según él, “si el experimento es genérico, la experiencia es singular. Si la lógica del experimento produce acuerdo, consenso o homogeneidad entre los sujetos, la lógica de la experiencia produce diferencia, heterogeneidad, pluralidad “. Las prácticas de lectura de arte literario, por lo tanto, constituyen experiencias, una vez que la relación del lector con el signo requiere penetración en el campo de lo simbólico, del icónico y del indicial por medio de texturas que afectan al sujeto de modo que él, como un Artesano, ejerza su oficio de transformar palabra en sugerencia, en mundo en conocimiento.

Referencias Bibliográficas / Espanhol

- CANCLINI, Néstor García. Lectores, espectadores, internautas. Traducción de Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras, 2008, 94p.
- GALEANO, Eduardo. El libro de los abrazos. Traducción de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L & PM. 1991, 271 p.
- JAUSS Hans Robert. La estética de la recepción: colocaciones generales. En: LIMA, Luiz Costa (Org.) La literatura y el lector: textos de estética de la recepción. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 213 p.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre la experiencia y el conocimiento de la experiencia. Traducción de Juan Wanderley Gerfaldi. Revista Brasileña de Educación. Campinas, nº 19, p. 20-28. Enero, febrero, marzo y abril de 2002.
- SANTIAGO, Silviano. En las mallas de la letra São Paulo: Companhia de las letras, 1989. 235 p.
- SOARES, Magda. Nuevas prácticas de lectura y escritura: letramento en la cibercultura. Revista Educación y Sociedad. Campinas. Vol. 23, apartado 81, p. 143-160, diciembre de 2002.

A LIRA CABOVERDIANA NA VIRAGEM DO MILÊNIO

CAPE VERDEAN POETRY AT THE TURNING OF THE MILLENIUM



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2291>

Rubens Vaz Cavalcante

Professor na Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Doutor na área de Teoria da Literatura (IBILCE-UNESP)

rvrubinho@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0938-7208>

Maria de Fátima Fernandes

Profa. da Universidade de Cabo Verde/Uni-CV – Cabo Verde
Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo.

fatima.fernandes@docente.unicv.edu.cv



Aracy Alves Martins

Profa. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais

aracymartins60@gmail.com



Recebido em: 01/08/2017 – Aceito em: 27/08/2017

Resumo: A presente escritura, num voo rápido e atento, sobrevoa a poesia caboverdiana, na intenção de observar e comentar alguns aspectos modernos e pós-modernos em seus poemas e poetas do período Pós-claridoso (*Universalismo* e *Consolidação*), que a colocam na cena das produções contemporâneas em língua portuguesa das ex-colônias lusitanas. O sobrevoou tem igualmente a intenção de estabelecer um paralelo entre a poesia brasileira e a caboverdiana, no sentido de observar influências e confluências das duas culturas poéticas. Os poemas selecionados foram intencionalmente retirados de antologias poéticas e revistas literárias, para um mergulho na diversidade criadora atual do povo das ilhas. As obras que dão suportes à abordagem, constantes das referências, refletem sobre o fazer e o pensar poético na intersecção dos milênios e são instrumentos da teoria e da crítica literária contemporâneas, apropriados para a natureza da presente escritura. Em comum, têm o foco direcionado para o modernismo e o pós-modernismo, vendo-os como extensão e continuidade recíprocas. O ângulo escolhido tem a ver com metodologias que atualizam o olhar do pesquisador, no que diz respeito às diferentes interfaces da comunicação poética, e o prepara para o diálogo com os poemas selecionados.

Palavras-chave: Poesia Contemporânea – Poetas Caboverdianos – Consolidação

Abstract: The present writing, in a fast and alert flight, overflies the Cape Verdean poetry, aiming at observing and commenting upon a few modern and post-modern features in its poems and post-Claridoso (*Universalism and Consolidation*) that put in scene the contemporary productions in Portuguese language of the former Portuguese colonies. The overflight also equally intends to establish a parallel between Brazilian and Cape Verdean poetry, in the sense of observing influences and confluences of both poetic cultures. The poems chosen were intentionally drawn from poetic anthologies and literary magazines, for a deep dive into the present creative diversity of the people of the isle. The works that give support the approach, included in the bibliographic references, reflect upon the poetic doing and thinking in the intersection of the millenniums and are tools both for contemporary theory and literary critic, proper to the nature of the present writing. In common, they have the focus directed towards modernism and post-modernism, considering them reciprocal extension and continuity. The point of view chosen has to do with methodologies that update the view of the researcher, concerning the different interfaces of poetic communication, and prepare it to the dialogue with the chosen poems.

Keywords: Contemporary Poetry; Cape Verdean Poets; Consolidation.

Um verdadeiro cego de nascença perguntaria

- em vez de como é o céu – como é o azul.

(Mark Dennis Velhinho, 1998, 401)

Quando há sina o atalho fascina

A poesia brasileira, se cotejada com a poesia florescida em outras ex-colônias lusitanas, reflete atitudes formais que nem mesmo a poesia portuguesa, matriz canônica e colonizadora, atingiu com igual desafetação. Esta afirmativa está isenta de ufanias, pois são os próprios poetas pós-coloniais, da África à China, que denotam, no corpo de seus poemas, o espelhamento em Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto: expoentes em distintos cenários e denticões da poesia modernista: gerações de 1922, de 1930 e de 1945, respectivamente. Cultivam com parcimônia a experimentação e a invenção da poesia concreta. Reverenciam o tropicalismo, sua alegria e descompromisso, e todos os movimentos marginais que o sucederam, até as tendências multimídias do presente.

A poesia caboverdiana, objeto desta abordagem, dialoga bem com a poesia brasileira. José Vicente Lopes (1959), por exemplo, publicou o poema “A partir de um tema de C. D. A” (“Faz um poema José/ Faz um poema Suzana/ Faz um poema Tomé/ Faz um poema Ana/ Faz um”), em que faz referência ao célebre “E agora José?”, de Carlos Drummond de Andrade. Filinto Silva (1961) escreveu “A poesia do Reverso” (“onde passava a Pasárgada/ passa agora o pássaro da paz”), Oswaldo Alcântara (1907-1989) escreveu “Itinerário de Pasárgada” (“Saudade fina de Pasárgada”) e Ovídio Martins (1962) escreveu “Anti-evasão” (“Pedirei/ Suplicarei/ Chorarei/ Não vou para Pasárgada// Atirar-me-ei ao chão/ e prenderei nas mãos convulsas/ ervas e pedras de sangue/ não vou para Pasárgada// Gritarei/ Berrarei/ Matarei!!! não vou para Pasárgada”), poemas em que se faz referências, favoráveis ou contrárias, ao conhecido “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira. Pasárgada é a Xangri-la dos poetas modernistas, em que todas as fruições e prazeres são permitidos (“Em Pasárgada tem tudo/ É outra civilização/ Tem um processo seguro/ De impedir a concepção/ Tem telefone automático/ Tem alcaloide à vontade/ Tem prostitutas bonitas/ Para a gente namorar”).

Arménio Vieira (1941), no livro *MITOgrafia* (2006), em poema dedicado ao poeta João Cabral de Melo Neto (1920-1999), escreveu: “João Cabral, no entanto, / sendo o Z de uma recta/ em que Dante é o A, / encontra no feijão/ e na pedra, mesmo/ na cabra, isto é,/ na pele da cabra/ que a seca secou/ sua musa e seu canto”. O poeta cabo-verdiano percebe o *lance de dados* do mestre: o apogeu de uma linhagem da elaboração formal, por mérito de saber cantar o cenário agreste que o cercava sem a lírica excessiva do regionalismo. O feijão, a pedra, a cabra e a seca, motes e musas repaginados pela aridez lírica do poema cerebral cabralino.

Nas veredas da poesia verbal, vocal e visual, Mito (1965), pseudônimo do poeta Fernando Hamilton Barbosa, escreveu o “PoeMito concretista”, alusão clara ao grupo *Noigandres* (Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos).



(Mirabilis, 1998, p. 419)

Citaríamos outros tantos autores caboverdianos sintonizados com a poesia brasileira, mas acreditamos ser o suficiente para ilustrar a afirmação contida acima (“A poesia caboverdiana, objeto desta abordagem, dialoga bem com a poesia brasileira”).

Os poetas compositores, tropicalistas e pós-tropicalistas, também são sempre lembrados: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Paulinho da Viola, Milton Nascimento e muitos outros. Este rápido panorama denota o espaço ocupado pelos poetas modernistas no processo de influência e confluência estéticas, fruto do diálogo estabelecido nas referências recíprocas de liberdade e independência entre as duas nações. Pontos de identidade e ruptura com as estéticas do século XX e XXI.

A lírica brasílica, desde Gregório de Matos (1636-1695), ausculta e acossa o mito da modernidade. Temos um lastro inventivo que permeia a transmigração de nossa alma poética para outras paragens. O banzo dos versos é o que afina o concerto de vozes afro-brasileiras. Temos aportes recíprocos. O *nhengatu* foi o *crioulo* ibero-ameríndio que não vingou. Porém, herdamos sua concretude. O poeta Oswald de Andrade, no *Manifesto Antropófago* (1990, p. 51), fez o batismo de fogo dos poetas modernos, dando-lhes identidade e personalidade: “Somos concretistas. As ideias tomam contas, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as ideias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas”. O *somos concretistas* da antropofagia modernista recupera o *pela síntese, pelo equilíbrio, pelo acabamento, pela invenção e pela surpresa*, anunciados no *Manifesto Pau-Brasil* (ANDRADE, 1990, p. 43). A poesia muito além da ideologia; a poesia inter-semiótica da modernidade (*roteiros, sinais, instrumentos, estrelas*). Esse vaticínio, de poeta vidente (predito por Rimbaud), se estende à poesia pós-moderna, na qual todas as escolas literárias estão contempladas pelo condão da reescrita via citações; e em que a *permanência* convive em aparente paz com a *ruptura*. De posse desse norte conceitual e crítico, partimos em direção à atual poesia de Cabo Verde.

Algumas razões ou mais

No desenrolar das pesquisas que compõem o corpo da tese de doutorado “Poéticas do presente: temas e formas da poesia brasileira no encontro dos milênios” (CAVALCANTE, 2016), o contato com a lírica das demais ex-colônias lusitanas foi elucidativo e inspirador. O olhar curioso lançado sobre as

diferentes líricas gerou novas reflexões como, por exemplo, que *linha evolutiva* nos conecta e que *linha do tempo* nos mapeia? Uma de nossas pistas, curiosamente, foi a voz autorizada do linguista e escritor Manuel Veiga, em artigo sobre o bilinguismo (2009) no qual esclarece os domínios dos discursos em língua portuguesa (Lp) e em Criolo caboverdiano (Ccv):

Com efeito, enquanto a Lp é língua oficial do ensino, da literatura, da mídia e das situações formais de comunicação, o Ccv é língua de comunicação na família, língua das tradições orais, principal suporte musical, numa palavra, língua da oralidade e das situações informais de comunicação (VEIGA, 2009),

Com o aprendizado veio a vontade de conhecer essa produção em português.

A curiosidade atizou a necessidade de saber o que os países falantes do português produziram nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do XXI. A escolha da poesia caboverdiana se deu por dois motivos: primeiro, pelas coincidências histórico-culturais que temos com os caboverdianos, resultante da descendência partilhada nas diásporas afro-ameríndias, e, segundo, pelo fato de estarmos ligados a um grupo de pesquisadores que desenvolvem o projeto “Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Interculturalidade e relações étnico-raciais no Brasil e em Cabo Verde” (Programa de Pro-Mobilidade Internacional da CAPES/AULP), parceria da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com a Universidade de Cabo Verde (UniCV)¹; pesquisas que nos têm colocado em contato direto com a cultura, a arte, a literatura e a educação caboverdianas. Um terceiro motivo, de natureza formal, pode ser evocado: os livros e revistas caboverdianos consultados são antologias, o que, aproximadas as distâncias, remetem-nos ao objeto da tese de doutorado que defendemos na UNESP de São José do Rio Preto – SP (2016), que tem como fontes de pesquisa antologias poéticas publicadas na forma de livros ou de revistas, organizadas em torno de uma grande variedade de *novíssimos* autores *tupiniquins*. O livro *Antologia dos novíssimos poetas caboverdianos: Mirabilis: de veias ao sol*, 1998, e a revista *África e africanidades*, n° 13, na qual foi publicada a compilação de poemas *Cabo Verde: antologia de poesia contemporânea*, 2011, se enquadram no perfil da pesquisa citada e são objetos e bases desta escritura.

Todo contato é um contexto tático

O breve contato com a poesia pós-independência de Cabo Verde foi suficiente para alentar a curiosidade sobre o fazer poético desse país africano insular, ex-colônia lusitana, que ainda se embala na rede da independência, tecida e finalmente levada a cabo em 05 de julho de 1975. O contato com poetas (Danny Spínola, Corsino Fortes), estudiosos da literatura africana (Manoel Veiga, Pires Laranjeira, Simone Caputo Gomes, Maria de Fátima Fernandes, Aracy Alves Martins) e compositores (especificamente Carlos Alberto Sousa “Princezito”), veio em socorro da curiosidade anunciada e foi fundamental para um certo entendimento dos processos criativos na cena atual da poesia caboverdiana. Com os poetas, reforçamos a convicção de que as Antologias são as referências, e não mais as vitrines, da produção poética do tempo presente: a bibliografia caboverdiana de poesias está contida, em grande parte, em antologias pontuais: *Modernos poetas Caboverdianos* (1961), *No reino de Kaliban* (1976), *Na noite grávida de punhais* e *Canto Armado* (1977), *Antologia bilíngue de Poesia Cabo-verdiana* (1982) e, a mais recente, *Destino de Bai: Antologia de poesia inédita* (2008). Com os pesquisadores da literatura africana, apreendemos a importância da aplicação de diferentes análises e interpretações para embasar o aporte

¹ Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, coordenado, na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, pela Profa. Dra. Aracy A. Martins e pela Profa. Dra. Míria Gomes de Oliveira - Ceale-NERA/FAE/UFMG; na Universidade de Cabo Verde/UniCV, pelo Prof. Dr. Victor Semedo e pela Profa. Dra. Maria de Fátima Fernandes – DCSH/Uni-CV.

crítico: a interdisciplinaridade como método. Com os compositores, a necessária relação entre música e poesia na criação caboverdiana, resultado das elaboradas letras de suas composições, prática herdada de Eugênio Tavares (1867-1930), poeta, compositor, escritor e jornalista. Com o povo caboverdiano, aprendemos que a *morabeza*, misto de simpatia e delicadeza nativas, é a metáfora tatuada no corpo de versos e vozes que o vento leste traz até a beira-mar, na rebentação dos poemas insulares.

O brotar da nova ordem poética entre os escritores insulanos, consenso entre os criadores contatados, foi regado pelas ideias utópicas de Amílcar Cabral que, ao som das mornas de Eugênio Tavares, conseguiu unir toda diversidade de manifestações libertárias em torno de um mesmo desejo. Artistas, intelectuais, acadêmicos e caboverdianos de diferentes referências embarcaram na viagem que lhes traria a identidade étnica e os libertaria do jugo estético do colonizador.

Sob o rastro se oculta o lastro

A literatura de Cabo Verde está dividida em três grandes períodos – pré-claridoso, claridoso e pós-claridoso – e o período literário *Claridoso* (neologismo surgido do nome da revista *Claridade*) é o evento equivalente ao modernismo, momento de intensa troca de influências com os criadores brasileiros. Muitos estudiosos da poesia africana, a exemplo de Pires Laranjeira (1995, p. 180-185), noticiam seis períodos. Tendo como base o texto deste autor, transcrevemos, de forma sintética, a periodização da mencionada literatura:

Iniciação, das origens até 1925: o primeiro romance caboverdiano foi *O escravo* (1856), de José Evaristo d'Almeida, e mais de oitenta anos depois foi publicado o livro *Arquipélago* (1935), com poemas de Jorge Barbosa, seguido da revista *Claridade* (1936), criada por, entre outros, Baltasar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa.

Hesperitano, de 1926 a 1935: os poetas criaram o mito poético para escaparem idealmente à limitação da pátria portuguesa, exterior ao sentimento ou desejo de uma pátria interna, íntima, simbolicamente representada pela lenda da Atlântida, de que resultou ainda o nome de *atlantismo hesperitano*, por oposição ao *continentalíssimo* africano e europeu.

Claridade, de 1936 (publicação da revista **Claridade**) até 1957: Autores “Regionalistas ou Claridosos” (Luís Romano). *Ambiente* (1941), poemas de Jorge Barbosa, *Poemas de longe* (1945), de António Nunes, *Poemas de quem ficou* (1949), de Manuel Lopes, *Chiquinho* (1947), romance de Baltasar Lopes, *Caderno de um ilhéu* (1956), de Jorge Barbosa, e o primeiro romance de Manuel Lopes, *Chuva braba* (1956).

Caboverdianitude, de 1958 a 1965: com o *Suplemento Cultural*, se assume uma nova caboverdianidade que, por não desdenhar o credo *negritudinista*, se pode apelidar de *Caboverdianitude*, que, desde a sua tênue assunção por Gabriel Mariano, num curto artigo (1958), até muito depois do virulento e celebrado ensaio de Onésimo Silveira (1963), provocou uma verdadeira polémica em torno da aceitação tranquila do patriarcado da *Claridade*. Do *Suplemento Cultural do Boletim Cabo Verde* fizeram parte Gabriel Mariano, Ovídio Martins, Aguinaldo Fonseca, Terêncio Anahory e Yolanda Morazzo.

Universalismo, entre 1966 e 1982: adotado, sobretudo por João Vário, poeta engajado à luta armada de libertação nacional, que abriu bem mais cedo do que nas outras colônias a frente literária do *intimismo*, do *abstracionismo* e do *cosmopolitismo*.

Consolidação, de 1983 à atualidade: começando por uma fase de contestação, dominado pela edição da revista *Ponto & Vírgula* (1983-1987), liderada por Germano de Almeida e Leão Lopes, para gradualmente se vir afirmando como verdadeiro tempo de **Consolidação** do sistema e da instituição literária.

Nesta escritura optou-se pela divisão triádica, centrada no período pós-claridoso, mais propriamente na cena que Pires Laranjeira denominou *Consolidação*.

A atitude é a identidade da tribo

A poesia caboverdiana tem um traço formal que demarca uma atitude estética personalizada: poucas vezes se deixou seduzir pela rima e pela métrica clássica, quase sempre optando pelos versos livres e pelos ritmos vários herdados da *morna*, da *coladeira*, do *batuque* e do *funaná*. Nessa atitude se delineia um gesto de negação e superação: a rima e a métrica, legado da tradição lusitana, sucumbem à forte identidade musical do povo mestiço das ilhas. No poema “O que somos” (*Mirabilis*, 1998, p. 51), de Alberto Lopes (1964), é visível a citada preservação de identidade cultural que, em único e mesmo gesto, liberta e aprisiona o poeta na pós-claridade: “Por força de irmos/ cada vez mais além/ de querermos medir o infinito/ com um só dedo/ poderemos ser até estranhos de nós mesmos. / Porém/ no fundo/ fica sempre isto/ isto que em verdade somos:/ Confusão de mar, ribeiras e cutelos/ saudade das nossas melodias/ da nossa morabeza/ do nosso grogue/ e das nossas rixas/ de quando em vez.”

Em outras palavras, é como se o eu lírico afirmasse “somos o que fomos”: a Pré-claridade e a Claridade, períodos literários anteriores, são as peças basilares da Pós-Claridade caboverdiana. A identidade universal e consolidada, busca do presente, vai encontrar no passado suas referências telúricas e comportamentais (“Confusão de mar, ribeiras e cutelos”). Ir *cada vez mais além* torna o eu lírico estranho às realidades sempre outras, fazendo com que retorne ao ventre protegido do passado que o modela: perfil revelado na saudade das *melodias*, da *morabeza*, do *grogue* e das *rixas* ocasionais. O desejo de *medir o infinito com um só dedo* aponta para um futuro em que o poeta se desconhece, porém, ao seu redor, ronda a sombra do passado que lhe identifica e posiciona diante do mundo. Em outro poema no mesmo livro (*Mirabilis*, 1998, p. 43), “Meus Versos”, Alberto Lopes deixa transparecer o desejo libertário do novo: “Quero os meus versos/ Seivas que alimentam nova vida/ Pólen de novo amor e de nova alegria/ Pétalas desabrochando livres/ Num mundo sem cor, sem cárcere sem limite”. Aqui novidade e liberdade se confundem na tessitura temática da poesia do presente.

José Vicente Lopes (1959), no Poema “O que a eles nos une, principalmente”, publicado em uma antologia de poetas caboverdianos (*Mirabilis*, 1998, p.338) explicita o diálogo com o passado no presente da poesia: “Aprendemos já tarde/ a trabalhar o silêncio/ a retirar dos verbos gastos/ o que não nos disseram/ os antepassados/ Estes cansados encostavam os remos inúteis/ num canto escuro da casa/ Descobrimo-los um dia ao acaso/ Resultado:/ é outra a nossa dialéctica/ é o mesmo o nosso folclore.”

Ao questionar a ideia de que “somos o que fomos”, ideia que, por uma coincidência étnica, aparece na voz da personagem Cinque, no filme **Amstad** (1997),

“O tempo passa e o momento se vai.... Não estamos sozinhos, estamos sempre com nossos ancestrais. Invocar os nossos ancestrais, desde o início dos tempos e implorar que venham nos ajudar. Incorporar a força deles e eles virão, porque neste momento, sou a única razão por eles terem existido, afinal, nós somos o que fomos!”.

o eu lírico parece evocar o poeta romano Públio Ovídio Naso (43 a.C.- 17 d.C.), que afirmava: “Amanhã não seremos o que somos, nem o que fomos”. O elo com os antepassados (“Estes cansados encostavam os remos inúteis/ num canto escuro da casa”) se estabelece fora da zona de conforto, onde é preciso redescobrir o fio do novelo no labirinto que conecta o pretérito ao presente (“Descobrimos um dia ao acaso”). A memória é líquida: o poeta remador e canoieiro transita o rio do tempo. O tema (*folclore*) pode ser o mesmo, mas não o é a lógica (*dialética*).

Alzira Cabral (1955), na mesma antologia (*Mirabilis*, 1998, p. 66), no poema “Mantenha”, resguarda sua identidade na coloração da terra refletida em seus corpo e verso: “Filha do teu adultério/ existo/ queiras ou não com a mesma pele. / Exilada/ sobrevivo contente/ na terra dos sem cor./ Com a boa vontade que ganhei/ das gentes daqui, / sem ressentimentos nem vergonha/ cultivo a mentira da tua grandeza/ no existir dos meus descendentes. // E mando mantinhas, oh terra/ através dos meus poemas vermelhos:// A cor que me deste!”.

A diáspora se delineia no exílio do eu lírico (“na terra dos sem cor”) de forma a levá-lo a adubar a falsidade sem se ressentir ou se envergonhar da idealização telúrica (“cultivo a mentira de sua grandeza/ no existir de meus descendentes”). O engajamento político da poesia pré-independência que atingiu seu auge nos anos de 1974 e 1975, em Cabo Verde, cede lugar a reflexões existenciais, étnicas e estéticas, sobre o novo homem do vento leste (“E mando mantinhas, oh terra/ através dos meus poemas vermelhos:// a cor que me deste!”).

Ana Júlia Monteiro de Macedo (1949), autora do livro *Arco Virus e Vibra Sóis* (1986), tem um poema publicado na Antologia que estamos focando (*Mirabilis*, 1998, p. 74), “Vou dizer-te”, em que reflete o estado transitório do sonho de liberdade para a liberdade conflituosa do homem e da poesia pós-independência. A voz lírica assim se expressa: “Sou nada/ Prisioneira do vento/ Voz cativa dos esperanças/ Febre na alma de um marinheiro/ Toda eu feita “saudade do mar”// Fantasia/ Não se sabe de qual visão/ Eu sou nada. / Sou passaporte duma morta/ Voz estrangulada dum Deus/ Sou interrogação na noite/ Chama apagada duma ilusão/ Que fenece tranquila/ Num sonho sonhado...”.

O *ser* se confunde com o *não-ser* (“Sou nada”), indisfarçável denegação do presente a evocar o passado (“Voz cativa dos esperanças”), numa encruzilhada em que o *parecer* se transmuta em *fantasia* (“Não se sabe de qual visão”) e *ilusão* (“Que fenece tranquila/ Num sonho sonhado...”). Apesar de atual, essa poesia é geneticamente nostálgica, no sentido de valorizar o regionalismo telúrico e insular dos *claridosos* poetas caboverdianos (“Toda eu feita de ‘saudade do mar’”). O eu lírico valoriza o traço local pelo insulamento (“saudade”) geográfico (“do mar”) da memória. Marjorie Perloff (2013, p. 31) não computa importância a esse regionalismo, considerado traço identitário numa era em que a comunicação é otimizada, e justifica: “Onde os poetas vivem de fato é muito menos importante do que aquilo que fazem, e a mobilidade – seja dos textos, agora eminentemente móveis, ou seus autores – é o *status quo*”. O *nadismo* do poema (reforçado na repetição de *sou nada*) revela a zona de transição em que se encontra o sujeito lírico. Ser nada já é ser alguma coisa outra, diferente de nada ser. É ser *interrogação na noite*. A busca pelo entendimento do ainda em gestação.

Provavelmente por isso mesmo, outros poetas da antologia citada se enveredam pela temática cotidiana e circunstancial que anuncia uma poesia menos preocupada com a questão identitária surgida a partir dos anos 1980. Tal poesia dialoga com as tendências que pontuam o fazer poético do homem *globalizado* (“as histórias locais projetam e exportam projetos globais”) ou *mundializado* (“as histórias locais importam e transformam projetos globais”) pelas novas modalidades de comunicação que surgem em torno da revolução informatizada contemporânea (MIGNOLO, p. 376). É natural que o artista

queira falar a linguagem do seu tempo e, se possível, fazer parte do processo de atualização do discurso estético do indivíduo do século XXI, seus assuntos e temas. Mário de Andrade, no livro *A escrava que não era Isaura* (2010, p. 17), falando sobre algumas tendências da poesia modernista, afirma o seguinte: “Todos os assunto são *vitais*. Não há temas poéticos. Não há épocas poéticas. Os modernistas derruindo esses alvos mataram o último romantismo remanescente: o gosto pelo exótico”. O deslimite do tema poético hoje, como nunca dantes, é prática recorrente entre poetas de toda parte do planeta.

Curiosamente, o telurismo guarda marcas que são, em muitos casos, reveladas no exotismo da cena regional. O exótico dos mares distantes e o mito das ilhas paradisíacas e nativas mantêm o poder de sedução. Porém, há um clarão no arrebol da contemporaneidade: o exaurível brilho das coisas mundanas pisca freneticamente anunciando as novas formas de ser e estar no mundo.

Camilo Graça (1963), em “Aurora”, poema constante da *Antologia dos novíssimos poetas caboverdianos* (1998, p. 94), abre as janelas da percepção estética para recepcionar o novo tempo, carregado pela música que vem da vizinhança:

<p>A afro-music da vizinha entra pela janela do meu quarto e em mim penetra como uma lança.</p> <p>Em galáxias Biliões de estrelas Velozmente se afastam há milênios Para o infinito</p>	<p>A guerra das Estrelas, como será? A afro-music da vizinha penetra em mim como uma lança. latas de cerveja e filme de Karaté alienações mil são-nos enviadas...</p> <p>O varredor cumpre sempre o seu dever às cinco em ponto.</p> <p>O sol vai nascer outra vez e a terra, ó Galileu, continua sua viagem (1986)</p>
---	---

O circunstancial ganha lirismo nas acontecências urbanas. O humor sutil arrebatou o lugar da tensão ideológica. Não há distância nem distinção temática entre *Galileu* e *Guerra nas estrelas*: a multiplicidade e a fragmentação regem o espaço democrático do pop. Vera Lins (2005), estudiosa da poesia contemporânea, traz uma perspectiva de leitura que apresenta as noções de poesia *pop* e *minimalista* como os traços marcantes das recentes publicações de poemas no Brasil. Reporta-se também ao conceito de *sombra* (Paul Celan) que seduz a poesia contemporânea. *A afro-music*, *a Guerra nas Estrelas*, *as latas de cerveja*, *o filme de Karaté*, são referências do cotidiano pop. *A afro-music da vizinha* que *penetra como uma lança* é a face *minimalista* (o mínimo potencializado) contida nas poucas coisas evocadas na cena do poema, que dão voz ao incomensurável universo coisificado que nos cerca. É ainda *minimalista* (*déjà vu*) o ato iterativo do varredor que *cumpre o seu dever/ às cinco em ponto* e do *sol* que *vai nascer outra vez*. A lente que o sujeito lírico usa é a de uma câmera em constante movimento: vai da tomada em grande angular (*Galáxias/estrelas/infinito*) ao *close-up* (*latas de cerveja/filme de Karaté*). A trilha sonora é a das tribos urbanas.

Diferente das composições anteriores, “Aurora” valoriza os níveis semântico e visual do poema, utili-

zando o recurso modernista da *montagem* que, de acordo com Marta Morais da Costa (*Estudos sobre o modernismo*, 1982), é um recurso estético que rompe com os comportamentos cristalizados no fazer poético. No nível semântico, a *montagem* “resulta numa poesia objetiva, de apelo implícito à compreensão crítica da linguagem utilizada” (p. 107-108). E no nível visual, a *montagem* é utilizada para “concretizar a linguagem poética através de uma acentuada atmosfera de síntese, pode operar uma topografia da significação” (p. 122-123). Podemos inferir daí que, no caso de “Aurora”, a *montagem* recorre à técnica cinematográfica do corte para ganhar ação e movimento: poesia plural. Em “Aurora”, a *montagem* também é amparada na *figuração* que decorre do “aproveitamento das virtualidades dos espaços dos poemas, assim como o geometrismo, a *figuração* extrapola o signo verbal” (p. 121-122).

Bem antes de o circunstancial transformar-se em matéria da poesia, Mário de Andrade (2010, p. 28) já afirmava que “os poetas modernistas consultando a liberdade das impulsões líricas puseram-se a cantar tudo: os materiais, as descobertas científicas e os esportes”. Marcos Siscar (2010, p. 9), no livro *Poesia e crise*, recoloca a questão na cena contemporânea: “Tal como o marxismo, a psicanálise ou a crítica filosófica, o discurso poético moderno coloca em questão aspectos fundantes de seu sentido, estabelecendo um ponto de vista sobre o novo desafio da cultura... a poesia tem papel ativo na constituição de nossa relação com a linguagem e, sem dúvida, de nossa relação com a *realidade*”. A dicção e o factual como objeto do poema.

A *afro-music que entra pela janela* traz ainda a questão da *pluralidade* e da *mediania* detectadas na modernidade e na pós por Célia Pedrosa, explicitada no livro *Subjetividade em devir: estudos de poesia moderna e contemporânea* (2008). A *mediania*, ausência da genuína genialidade Poundiana, encontra ressonância na verificação de Marjorie Perloff, em que o poeta do presente é “o gênio não original” (2013). O poema como eco de outros poemas: eis a *pluralidade* transvestida de intertextualidade. Estamos, portanto, diante de um poema que dá continuidade aos credos modernistas e acata o comportamento da pós-modernidade. Tal fato aproxima as poesias caboverdiana e brasileira, pois fenômeno idêntico ocorre em nossa atual produção literária: somos expansão, mas também explosão estética.

A poesia atualiza o discurso da tribo e dialoga com o seu tempo. O poeta é o xamã que evoca as forças ocultas da linguagem poética pelo viés da invenção, da experimentação e da surpresa.

O poema é a perpetuidade do poeta

O conflito entre a efemeridade da vida e a perenidade da obra é também recorrência temática nas antologias. Porém, a busca de eternidade não é uma prerrogativa dos escritores. Os homens, na busca da fonte da juventude, estiveram, em todos os tempos, na expectativa de encontrar a imortalidade. Trata-se de uma busca *humana, demasiada humana*. Cândido de Oliveira (1963), no poema “Restos mortais” (*Mirabilis*, 1991, p. 111), resgata na simbologia da *sombra*, caótica e profética, visões da morte como retorno ao silêncio inicial. O corpo de volta ao cais do pó: ossos se desfazendo em sombras, sons e sentidos. “Ossos calcinados e enferrujados:/ A única sombra que ficará em mim/ No museu da imaginação. // Estendidos, esticados e paráliticos! / Escuto e mistifico mensagens apocalípticas/ De ossos a estalar em túmulos. // Um sentido, sentido hoje e depois.”

A eternidade é a sombra que resiste no *Museu da imaginação*. A única que permanecerá no eu lírico. Por isso cantar a morte: para receptor as revelações assombrosas do eterno. Mas, escrever (cantar?) é uma modalidade de morte. Roland Barthes, teórico francês, gosta desse mote. Uma declaração sua em “O rumor da língua” (2004) afirma que “a escrita é a destruição de todas as vozes, todas as origens. A escrita é esse castramento, esse composto, essa obliquidade na qual nosso assunto foge, o preto e branco

em que toda identidade se perde, começando com a própria identidade do corpo que escreve”. No poema acima, a morte é uma associação de sombras e assombros: restos mortais (“ossos calcinados e enferrujados... estendidos, esticados, paráliticos”), vozes pós-túmulo (“mensagens apocalípticas/ de ossos a estalar em túmulos”) e significados cíclicos (“um sentido, sentido hoje e depois”). O poema tem índice que nos remete genericamente à metapoesia: o texto é um esqueleto de sentidos suspensos, atualizáveis, autorreferenciais. A relação autor/obra, potencializada na finitude do autor e na ultravida do poema, remoça o conceito de autoria: a escrita é “o preto e o branco em que toda identidade se perde”. Escrever é se perder.

Dina Salústio (1941), em poema sem título (*Mirabilis*, 1998, p. 165), vai em busca de sentidos adormecidos. O trecho a seguir demonstra a função metalinguística e a função poética em plena ação, na revisitada metáfora da página vazia: “Dói-me que a folha em branco/ não exija nada/ não grite palavras, não risque a pele/ não acorde sentidos/ não rasgue a paz”. A recorrente “folha em branco”, tantas vezes personificada e visitada por miríades de poetas contemporâneos, ganha nestes versos um caráter extremamente acomodado (não exige, grita, risca, acorda ou rasga), nada participativo, diante da importância que o sujeito lírico lhe confere.

Euricle Rodrigues (1962), também em poema sem título, na antologia abordada (*Mirabilis*, 1998, p.187), resgata a morte/eternidade do poeta: “Pelos meus olhos/ Bebo todos os paradigmas do azul/ Enquanto na linearidade do descontínuo/ Perpassa o infinito do meu pensamento/ A eternidade pestaneja/ Perante a minha paranoia de imortalidade/ E purifica-se/ Na perplexidade da minha ignorância”.

Perene, perpétuo, somente o poema e nunca o poeta. A metafísica do tema, infinito/imortalidade/eternidade, sucumbe frente ao fato biologicamente comprovado de que somente a obra é eterna. Ao poeta cabe a função de canal receptivo (vaso falante?) ou, como queria Ezra Pound, de “antena do planeta”. A figura sinestésica provocada pelos dois primeiros versos do poema, em que o olho bebe de todas as fontes, de imediato desloca nossa atenção para uma paisagem filosoficamente desenhada, na qual o desejo de perenidade é brecado pela realidade metamórfica da poesia. No entanto, quem poderá de fato saber o que cabe no poeta que, via de regra, mal cabe em si? Com quantos lapsos de tempo se faz uma eternidade? Dina tem uma pista: “A eternidade pestaneja / Perante a minha paranoia de imortalidade/ E purifica-se/ Na perplexidade da minha ignorância”.

Por outro lado, “Justiça seja feita”, poema de José Vicente Lopes (*Mirabilis*, 1998, p. 339), traz, de forma bastante irônica, a questão da eternidade do poeta contemporâneo (no caso, o maldito) e prognostica: “O poeta maldito nasce/ trabalha e morre um dia/ Mil anos depois alguém dirá:/ “era avançadinho demais/ para os seus contemporâneos”.

Sendo ele próprio um provável maldito, autor do polêmico poema “Dia das mães” (“É hoje que Édipo/ vai “comer” Jocasta”), fica patente a necessidade de entendimento do fato de o poeta estar sempre além do seu tempo. Retomando Oswald de Andrade (maldito de carteirinha), vamos encontrar um texto autobiográfico em que fala “a massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico”, resultante de uma antológica afirmação sua: “considero minha obra literária acima da compreensão brasileira” (ANDRADE, 1987). O perfil do “avançadinho” se molda a essa consciência de extemporalidade que Oswald vislumbrou para os seus versos. O poema “Dia das mães”, também nos remete à atitude incestuosa que frequenta nossos poetas e compositores da pós-modernidade. A música de Cazuza, “Só as mães são felizes”, do disco *Exagerado* (1985), aborda a mesma temática edipiana do poema citado acima: “você nunca sonhou ser currada por animais?/ nem transou com cadáveres? nunca traiu o teu melhor amigo?/ nem quis comer a tua mãe?/ só as mães são felizes”. Ser maldito, no presente, é índice de contestação e

de genialidade.

De novo o ovo do novo

Seria ingênuo e academicamente insensato argumentar que a poesia de Cabo Verde, na contemporaneidade, é mais uma extensão da estética modernista que uma ruptura com os credos vanguardistas. Mesmo porque seus poetas experimentais e inventivos vêm da escola imediatamente anterior, a Claridade, ou surgiram na zona de transição para a Pós-Claridade. Porém, uma nova geração atua intensamente no fazer poético caboverdiano, tomando para si o desejo de identidade cultural. O detalhe que não se pode perder de vista é que se trata de um desejo de identidade afeito aos novos tempos, em que a *globalização* e a *mundialização* são fenômenos que, se em princípio pareciam devastadores, hoje são vistos com naturalidade. A naturalidade vem do fato de que os tempos são outros e os homens, que também são outros, desviaram o olhar de seus quintais e o direcionaram para o mundo que os cerca. José Luís Hopffer Cordeiro Almada (*Mirabilis*, 1998, p. 327) assim traduz a mudança de paradigma: “A noite/ Cada homem/ Procura um mar / para navegar/ mas não encontra/ o seu barco. / O ancoradouro/ Foi-se embora.”.

Navegar ainda é preciso. A diferença é que não é preciso mais encontrar o barco, e, sim, o cais reinventado que aguarda o eu lírico em algum lugar do devir. A alegoria é líquida (*mar/barco/ancoradouro*), a metáfora remoça o rio de Heráclito. Atentemos para o argumento de Zygmunt Bauman (1998, p. 121), sobre a natureza da pós-modernidade: “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar”. Tudo é efêmero, como na anedota de ônibus que diz: *com exceção do motorista e do cobrador, tudo aqui é passageiro*. O poeta contemporâneo é fluido. E o que seria o contemporâneo? Giorgio Agamben (2009, p. 72), contextualiza:

O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira de seu arbítrio, mas de exigência à qual ele não pode responder.

Acreditamos que a ação de transformar e relacionar o tempo presente a outros tempos é o que, de imediato, vemos na poesia insular africana. O eterno diálogo geracional, que limita mas também liberta, desfila pelos versos dos poetas atuais de Cabo Verde. Entretanto, é inegável a presença da poesia que deixou para trás o telurismo, o engajamento revolucionário e outros traços marcantes da tradição. A poesia se volta para a linguagem e assume o cais que sempre lhe pertenceu: a palavra. Palavra que relativiza os sentidos para sempre suspensos nos versos. Oswaldo Azevedo (1947), no poema “Do relativo” (*Mirabilis*, 1998, p. 453), mergulha em neologismos de vocábulos justapostos, que ilustram mais que escrevem a micronarrativa poética nos versos do presente: “A menina/ piraloinha/ ultranívea/ pernilonga/ arquitecta/ macrobunda/ sexífera/ vê um microrrato/ dá um/ melogrito/ e tomba/ hirta e morta”.

Poema arquitetado com palavras-valise, pop e minimalista, que cai como uma uva da videira irônica do chiste. O nonsense é visitado pelo construtivismo dos versos *verbivocovisuais* (James Joyce via concretismo) e nos permite enredar a participação do esperto rato do *Poema-Cauda*, de Lewis Carroll (1832-1898), na desconstrução neológica de sua Alice no país das maravilhas ou no país dos espelhos: “a menina”, que em Oswaldo Peixoto vai de “piraloinha” à “sexífera”, redesenha a figura icônica e canônica dos clássicos da literatura infantojuvenil, que *tomba/ hirta e morta*.

Alguns poetas, como Paula Vasconcelos (1966), no poema “Para além da palavra”, na revista *África e africanidades* n. 13 (2011, p. 127), saboreiam a revelação da natureza poética dos vocábulos e encaram o mundo de igual para igual. Escreve a poetisa: ‘Encaro te com grandes letras/ mesmo na pequenez do meu território. / Hoje eu sei que nem a forma/ nem o símbolo são / sentimentos.’.

O eu lírico se moderniza e atualiza a tribo ao se dar conta de que a poesia está “para além das palavras”, ou seja, bem depois do poema arquitetado pela *forma* e pelo *símbolo*. O poema não é feito de ideias nem de sentimentos, mas de palavras (Mallarmé) que podem germinar ou sugerir ambos. O poema é, além disso, a constante tensão entre o som e o sentido (Valéry). Os sentimentos se perdem na transfiguração estética do fazer poético: são *insights* líricos ou aquilo que chamamos de *inspiração*. Margarida Fontes, no poema “Ao lado de mim”, na mesma revista (2011, p. 193), percebe e se regozija com a mágica do súbito *insight*: “No beiral da casa, / de repente, / a pedra prata, tátil, luzidia. / Tão leve olhar, a que tudo se destina.”.

A poética do olhar transcria a imagem repentina dos dois primeiros versos e a mimetiza em “a pedra prata, tátil, luzidia”, apreendendo o momento exato em que o lirismo endurecido do presente anuncia o futuro incerto (“a que tudo se destina”). A metáfora da *pedra* (de toque, filosofal, no sapato, no caminho etc.), ao tempo em que desnuda o destino dos seres e das coisas ao poeta, esconde ou simplesmente escamoteia a revelação do porvir ao leitor. O instantaneísmo da cena suspende todos os sentidos e revela os espaços vazios deixados, propositalmente, às in(ter)ferências do leitor.

O ocaso traz a possibilidade do arrebol

Nesta aproximação crítico-ensaística, utilizamos a mesma motivação que resultou no projeto de tese “Poéticas do presente: temas e formas da poesia brasileira no encontro dos milênios” (2016), ou seja, descortinar o que se pode chamar de moderno e pós-moderno na atual poesia de Cabo Verde.

A diversificação poética e crítica foi a estratégia que melhor se moldou à proposta de dissertar sobre uma poesia que se vislumbrou apenas pelas frestas líquidas do arquipélago e do oceano que a gestaram. Para tanto, as antologias e as revistas, suportes nos quais se acompanha a diversidade da poesia do presente, foram fundamentais. Numa argumentação mais direta, diríamos tratar-se de visões que emergem da busca do entendimento dos processos criativos na poesia de língua portuguesa, por ocasião da mudança de milênio, nas ex-colônias lusitanas.

No caso da poesia caboverdiana, a extensão do “modernismo” ao “pós-modernismo”, tal como na lírica brasileira, ainda é muito marcante. Como já colocado acima, os poetas hoje atuantes em Cabo Verde são remanescentes dos períodos ocorridos em torno e após o movimento Claridoso, agitação de reconhecida estética moderna, ligados prosística e poeticamente aos nossos autores. Uma diferença marcante entre as duas poéticas são as atitudes libertárias que a poesia tupiniquim tomou no sentido de intensificar a adequação do discurso lírico às novas formas de comunicação disponibilizadas pela era da informática. O livro já não é a única mídia de circulação da literatura: CD, DVD, E-book, clipoema, holograma, projeção em laser, entre outros, são as novas interfaces que permitem a circulação dos poemas.

A poesia caboverdiana circula quase que exclusivamente nos livros, o que não a impede de usar suportes alternativos como a própria performance dos seus autores no palco: o corpo como extensão do fazer poético. Evento facilitado pelo fato de boa parte de seus poetas atuarem também como letristas ou mesmo compositores da música popular de Cabo Verde. As experiências midiáticas efetivadas por Danny Spínola (2010), o vídeo-poema *Amen Na Nha Xintidu* e o áudio-livro *Lagoa Gémia* não são eventos isolados no campo da poesia multimidiática e intersemiótica. Tendo como referência a estética

modernista do *verso livre*, da *imaginação sem fio*, das *palavras em liberdade etc.*, os autores utilizam-se de vários de seus recursos nos níveis semântico, fônicos e visual, o que torna seus poemas tão modernos quanto pós. O *universalismo* e a *consolidação*, os dois últimos períodos da citada literatura, não promoveram rupturas com a tradição, mas, a partir de seus avanços, demarcaram um novo horizonte para a poesia mestiça do agora.

As características apontadas por estudiosos brasileiros como Vera Lins, Célia Pedrosa e Marcos Siscar, só para citar alguns, são afeitas ao fazer poético de Cabo Verde: o *pop*, o *minimalismo*, a *sombra*, a *crise do verso*, a *poética do olhar*, a *mediania*, a *memória*, a *pluralidade*, o *anacronismo*, a *poética do comum*. Tal constatação reforça o fato de sermos literaturas irmãs, ainda que separadas pela distância atlântica, mas próximos na forma de conceber o pensamento poético. Em comum, a sombra da tradição lusitana.

“À sombra do sol”, poema de Alma Dofer Catarino (1960), publicado na Revista *África e africanidades*, nº 13 (2011, p. 88), disserta sobre a partida da sombra identitária da tradição, em que o eu lírico se vê num processo de luz total “sob a sombra do sol”: “Deixou-me a minha sombra e quedei-me só/ congeminando os meandros da solidão/ sob a sombra do sol/ Labirinto da angústia companheira da vigília vigilante dos meus pesadelos deixou-me a minha/ sombra/ E quedei-me solitário tateando a face do sol distante como o sonho “.

O homem sem sombra é o homem pós-moderno, sem referências (só/ solidão/ solitário), a buscar, em cada sol encontrado, suas reminiscências. Num trecho do poema *Boêmia I* (*Mirabilis*, 1998, p. 266), João Henrique de Oliveira Barros (1942) já havia registrado cena parecida: “As palavras –/ esquecida a sombra vigilante –/ esbracejam sem medo. / Mais nada!”. Trata-se da mesma *sombra vigilante* que aparece em vários poetas ilhéus. O poema feito de palavras que agitam os braços, desconectado da tradição, festeja a pluralidade e a fragmentação permitida à lírica da nova ordem.

Não poderíamos terminar esta escritura sem evocar a figura de dois grandes poetas caboverdianos: Corsino Fortes e Danny Spínola. O primeiro, notável pela sabedoria e fôlego de seus poemas surgidos no movimento em torno da revista *Claridade*, nos versos de *ARS POÉTICA* (2001, p. 207), ensina-nos que:

Se toda a vogal é olho de pólvora E célula de pão acesa	E
Se toda a consoante é viola de sangue que amadurece Abrupto pela cintura E cai	Se toda a sílaba é ponte Entre a árvore E o drama ou dilema
longa da tua árvore oca para o lábio oco do mundo	entre a fome E a fruta
	Tu não és – poema! O sal da terra Nem a poesia é teu salário! Poeta

Maneira elaboradíssima de afirmar que a poesia é linguagem e materializá-la em poema é o exercício inapagável e impagável da sina ou sedução de ser poeta. O processo cinematográfico da exposição é progressivo: *a vogal*, *a consoante* e *a sílaba* vão sendo desnudadas, sequencialmente, pela contundên-

cia das definições (“é olho de pólvora... é viola de sangue... é ponte/ entre a árvore E o drama/ ou/ dilema/ entre a fome E a fruta”), até o clímax da revelação metalinguística: “Tu não és – poema! O sal da terra/ Nem a poesia é teu salário! Poeta”. O que seriam então o poema e o poeta? Uma hipótese nos ocorre: são atores interpretando o mesmo papel cifrado dos sentidos, filhos do gesto de criação que eleva a poesia à condição de esfinge.

Por outro lado, Danny Spínola, autor de versos reflexivos e esclarecedores, no canto I do poema “Pasárgadas de sol”, na antologia publicada pela revista *África e africanidades*, nº 13 (2011, p. 28), desvela o ser de toda uma geração: “Como água e como sol que somos, / De nós mesmos nos alimentamos e procriamos/ Inventando cascatas de luz no escuro das trevas/ Concebendo luas de água em inóspitos desertos/ Construindo pontes, jangadas, céus e paisagens mil. // Às vezes passamos, como um sonho, / Ou como uma brisa pelas asas de um pássaro;/ Outras vezes somos um pesadelo, uma alucinação, / Numa planície louca que é o outro lado de nós// E, para se ser mais explícito, é preciso confessar/ Que, se por dentro trazemos esse rio, onde nos bebemos e saciamos, / Na mesma proporção somos esse Sahel e esse sol insaciável/ Que nos consomem inteiramente e não nos deixam florescer. // Mas, assim como uma ameba, dela mesma se faz, / Nós, também, nos completamos – de água e de luz/ E saímos a voar, girando como uma nebulosa, / Ou nos quedamos silenciosos, / Qual Oásis sedentário/ Povoados de conchas e de estrelas celestiais. // E assim seguimos o nosso caminho/ Refrescando a vida, Aclamando o mundo; / Melodia nos nossos passos Pomos, / De cantos os nossos gestos Enchemos/ E o verbo encontra-se sempre presente, / Na extensão das nossas mãos, pronto para o conforto e a consolação, / Esconjurando a desolação e o pranto do rosto do dia.”

Os poetas são seres liquefeitos e iluminados, autofágicos e autorreplicantes, que se renovam pela invenção lírica despertada a cada geração, a cada amanhecer (“Como água e como luz que somos/ De nós mesmos nos alimentos e procriamos”). A autoconsciência anima e refaz o sujeito lírico (“E saímos a voar, girando como uma nebulosa,/ Ou nos quedamos silenciosos,/ Qual Oásis sedentário/ Povoados de conchas e de estrelas celestiais”). Os poetas, aqui colocados na condição de seres cíclicos e eternos (*água e luz*), atingem uma distinção que nos seduz pela garantia do colo sempre receptivo da poesia necessária à caminhada do homem pelo planeta (“E o verbo encontra-se sempre presente,/ na extensão das nossas mãos, pronto para o conforto e a consolação,/ Esconjurando a desolação e o pranto do rosto do dia.”).

Com essas revelações e ensinamentos poéticos, extraídos dos versos de duas vozes representativas no atual cenário caboverdiano, em que somos cientificados sobre o papel da poesia e do fazer poético mestiço, encerramos este primeiro percurso de leitura da poesia contemporânea de Cabo Verde. A certeza é uma só: à sota-vento ou à barlavento, o caminho a percorrer é incomensurável. Porém, aprendemos com António Machado que *o caminho se faz ao caminhar*. Caminhemos, então.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinicius Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.
- ALCÂNTARA, Osvaldo. *Cântico da Manhã Futura*. Cabo Verde: Banco de Cabo Verde, 1986
- ALMADA, José Luís Hopffer Cordeiro. *Antologia dos novíssimos poetas caboverdianos. Mirabilis: De veias ao sol*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesias*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1942.
- ANDRADE, Mário de. *A escrava que não era Isaura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

- ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990.
- ANDRADE, Oswald de. *O Pensamento Vivo de Oswald de Andrade*. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. Rio de Janeiro: Editora Alumbamento, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CAVALCANTE, Rubens Vaz (2016). *Poéticas do presente: temas e formas da poesia brasileira no encontro dos milênios*. Universidade Estadual Paulista/UNESP. Tese de Doutorado.
- FERNANDES, Maria de Fátima. *A expressão metafórica do sentido de existir na Literatura Caboverdiana contemporânea*: João Varela, Corsino Fortes e José Luís Tavares. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. 2013.
- FERREIRA, Manuel. *No reino do Caliban*. Vol. I. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- FIGUEIREDO, Jaime de. *Modernos poetas cabo-verdianos*. Praia: Edições Henriquinas, 1961.
- FONTES, Francisco (org.). *Destino de Bai: Antologia de poesia inédita caboverdiana*. Portugal: BMF/Saúde em Português, 2008.
- FORTES, Corsino. *A cabeça calva de Deus*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- GOMES, Simone Caputo & PEREIRA, Érica Antunes (org.). *Via Atlântica*. n. 22. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, 2012. Dossiê Cabo Verde.
- LARANJEIRA, Pires. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, v.64, Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- LINS, Vera. *Poesia e crítica: e outras leituras de poesia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- LOPES, José Vicente. Morabeza. In: *A fortuna dos dias*. Praia: Spleen, 2007.
- MARTINS, Aracy; OLIVEIRA, Míria; PRAXEDES, Vanda. *Múltiplos olhares de pesquisadores brasileiros sobre Caboverdianidades: interculturas plurais*. Revista de Estudos Cabo-verdianos III, v.1, p.101-112, 2016.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- PEDROSA, Célia (org.). *Mais poesia hoje*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- PEDROSA, Célia e ALVES, Ida (org.). *Subjetividade sem dever: estudos de poesia moderna e contemporânea*. Rio De Janeiro: 7 Letras, 2008.
- PEDROSA, Célia e CAMARGO, Maria Lúcia de Barros (Org.). *Poética do olhar e outras leituras de poesia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- _____. *Poesia e contemporaneidade: leituras do presente*. Chapecó: Argos, 2001.
- PERLOFF, Marjorie. *O gênio não original: Poesias por outros meios no século XXI*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- RISO, Ricardo (Org.) *Cabo Verde: Antologia de poesia contemporânea*. Revista África e africanidade, nº 13, 2011.
- SILVA, Filinto. *LI CORES & AD VINHOS*. Lisboa: Letras Várias, 2009
- SISCAR, Marcos. *Poesia e crise*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- SPINOLA, Danny. *Pasárgada ao sol*. Santiago-CV, 2014.
- VEIGA, Manuel. O crioulo e o Português em Cabo Verde. In: *Sibila: Poesia e crítica literária*. Disponível em: <http://sibila.com.br/mapa-dalingua/o-crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753> Acesso em 19/07/2017
- VIEIRA, Arménio. *MITOgrafias*. Mindelo: Ilhéu Editora, 2006.

Discografia

- CAZUZA (1998). *Exagerado*. GALA (4182-2) 7891430418229. Rio de Janeiro.

QUEM ESCOLHE O QUE LER NA ESCOLA? REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. WHO CHOOSE WHAT TO READ IN SCHOOL? REFLECTING ON ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE.



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2267>

Débora Cristina de Araujo

Professora Adjunta I da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Doutora em Educação – UFPR

Licenciada em Letras – UNESPAR

debbora.a@hotmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>

Ivone Andrusievicz

Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba – PR

Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais – UFPR

Graduada em Letras Português/Espanhol – PUC/PR

ivoneandru@hotmail.com



Recebido em: 04/07/2017 – Aceito em: 22/08/2017

Resumo: Sob a égide da escolarização da literatura é que este artigo discute os limites envolvendo o acesso, leitura e variedade temática dos livros disponibilizados às crianças, seja em sala de aula ou nas bibliotecas das escolas. A variedade temática que aqui se reivindica relaciona-se diretamente com a diversidade étnico-racial que compõe ou deveria compor os acervos literários das escolas. O que as crianças leem? Ou, reformulando a pergunta: o que são oferecidos para as crianças lerem nas escolas? Para responder a essas e outras questões, neste texto serão apresentados resultados de dois estudos desenvolvidos nas bibliotecas de escolas municipais do município de Curitiba e especificamente em três turmas de 4º e 5º ano. Articulando referências teóricas da área da literatura infantil relações raciais, foi possível identificar um processo inadequado de escolarização da literatura e a presença marcante do adultocentrismo estabelecendo o acesso restrito a livros com qualidade literária e também fortalecendo modelos cristalizados de cultura, estética e história da humanidade, pautados em valores eurocêntricos.

Palavras-chave: Escolarização da literatura, bibliotecas escolares, diversidade étnico-racial.

Abstract: Under the aegis of literature schooling, this article discusses the limits of access, reading and thematic variety of books available to children, whether in the classroom or in school libraries. The thematic variety that is claimed here is directly related to the ethnic-racial diversity that compose or should compose the literary collections of the schools. What do children read? Or, reformulating the question: what are they offered for children to read in schools? To answer these and other questions, in this text will be presented results of two studies developed in the municipal school libraries of the city of Curitiba and specifically in three classes of 3rd and 4th grade. Articulated to theoretical references in the area of Children's Literature and racial relations, it was possible to identify an inadequate process of schooling of literature and the marked presence of the adultcentrism, establishing restricted access to books with literary quality and also strengthening crystallized models of culture, aesthetics and history Humanity, based on Eurocentric values.

Keywords: Schooling of literature, school libraries, ethnic-racial diversity.

Introdução

Ao refletirmos sobre a literatura endereçada ao público infantil e juvenil partiremos de dois importantes pressupostos: o primeiro é de que ela teve, por natureza, sua direta vinculação associada à escola; e o segundo é de que, ao ser pensada na e pela a escola, ela é atravessada por marcas adultocêntricas. Tratam-se de dois pressupostos em princípio negativos, por evidenciarem os processos de vulnerabilidade com que esse gênero – mesmo em expansão, assim como outros produtos culturais para a infância – vem se consolidando no mercado editorial. É uma literatura que vive à mercê de investidas muitas vezes mais interessadas em suas potencialidades formativo-didáticas do que em seu caráter artístico.

No entanto, ao observarmos com maior complexidade tais pressupostos, verificaremos que pelo menos um deles não é necessariamente negativo. Magda Soares (2006) advoga que a escolarização da literatura é inevitável, assim como é qualquer produção inserida no ambiente escolar. O que ocorre, no entanto, é que esse gênero, por ser endereçado ao público infantil – e hegemônico na escola –, torna-se mais propenso a uma inadequada escolarização, aquela “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2006, p. 22). A partir disso a autora defende que é mais relevante questionar então a qualidade dessa escolarização da literatura do que o processo que o escolarizou, já que ambas – escola e literatura – tiveram seu nascedouro e expansão diretamente ligados.

Já no tocante à influência adultocêntrica, ainda que inevitável e subjacente, a carga negativa se mantém se não no texto – há que se considerar, conforme constata Regina Zilberman (1987, p. 92), o esforço autoral em “adotar um ponto de vista representativo da criança” – ao menos na seleção e categorização dos livros para crianças. Fúlvia Rosemberg (1985) analisa esse contexto a partir da caracterização de uma relação unilateral entre a criança e o livro literário decorrente não somente do domínio adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também “de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro” (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

O modo de lidar com essa problemática – que, diferentemente da primeira em que a literatura ao ser escolarizada também teve sua expansão –, pode ser enfrentada de duas maneiras: a primeira equiparando relações de poder entre adultos/as e crianças, nas quais as últimas possam produzir e ter suas reflexões artísticas e conceituais reconhecidas; e, a segunda, assumindo, por meio da produção ainda que adulta, outros referenciais simbólicos e ideológicos sobre o universo de interesse da criança, possibilitando-a “refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1987, p. 21). Em outras palavras, agora de Rosemberg (1985), a literatura infantil e juvenil pode não somente reproduzir modelos existentes, mas propor outros:

[...] novos modelos de ação concreta junto à criança, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos. [...] Ora, a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediatizada pelo livro, lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelos (ROSEMBERG, 1985, p. 76).

E à medida em que a literatura infantil e juvenil vivencia iniciativas de reconfiguração por meio da assunção de novos modelos de representação da criança na narrativa, na poesia e na ilustração, também vemos projetos com iniciativas de promoção da criança na condição autoral. No entanto, sobretudo na escola ainda prevalece a produção, seleção e organização da literatura infantil e juvenil em uma perspectiva unilateral, na qual a criança é uma receptora cativa (ROSEMBERG, 1985). E, adicionada a outras perspectivas de interpretação do adultocentrismo na literatura, há ainda que se considerar a forte influência da monocultura na escolha da literatura para a escola. Essa discussão encontra aderência em estudos que analisaram a diversidade étnico-racial na literatura para crianças. São diversas as pesquisas¹ que identificaram a mesma característica: a literatura predominante nas bibliotecas das escolas brasileiras assume uma identidade eurocêntrica, tendo o corpo branco como o representante da espécie humana. Nesse sentido, a relação desigual de poder entre adultos/as e crianças complexifica-se: não são selecionadas para a criança somente os títulos que seriam, na compreensão dessa perspectiva, a melhor expressão da literatura como experiência estética, mas também aqueles que contribuem para a cristalização de valores morais, estéticos e históricos balizados na ideia de superioridade racial branca.

É seguindo essa pista e tentando identificar características desse contexto em que a literatura para crianças assume por vezes uma inadequada escolarização – e, além, com intencionalidade de reproduzir ideologias determinadas por referenciais únicos de humanidade – que neste texto serão apresentados os resultados de duas pesquisas realizadas em escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental I, em Curitiba – PR. Tratam-se de estudos desenvolvidos nos anos de 2009 e 2012 em nível *stricto e latu senso* a partir de referenciais teórico-metodológicos da literatura infantil e juvenil e dos estudos críticos das relações raciais. A nomenclatura utilizada para cada das duas escolas investigadas será Escola 1 e Escola 2.

As coleções toscas e a concepção de leitura da Escola 1

A primeira pesquisa aqui apresentada é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado cujos dados foram coletados em 2009. O objetivo daquele estudo foi investigar nos discursos produzidos sobre livros literários com personagens negras indícios de uma ideologia racista, produzida e reproduzida no ambiente escolar pela formação literária a que as crianças eram expostas. O pressuposto era de, que aos lhes serem oferecidos predominantemente referenciais estéticos, culturais e históricos de matrizes europeias, as crianças produziram discursos refletindo esse ideário e rechaçariam outros referenciais. Em uma das escolas investigadas em tal estudo (a Escola 1), foi possível observar que além de reforçar a presença hegemônica de personagens brancas, as concepções de literatura e de leitura literária da instituição eram bastante restritas. No acompanhamento de uma professora e sua turma de 4ª série (hoje 5º ano) do ensino fundamental, foi possível identificar em seu trabalho com leitura uma série de limitações. Uma delas relacionou-se às “aulas de leitura”: tratavam-se de 20 minutos uma vez por semana, em que cada criança deveria escolher os

¹Destacam-se, dentre elas, os estudos de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006), Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) e Naiane Rufino Lopes (2012).

livros disponíveis em uma caixa-arquivo que ficava no armário da sala. De modo geral, foi possível classificar os livros de tal caixa em três grupos: gibis, livros de um programa da primeira década de 2000 e já extinto na época da pesquisa (o Programa “Literatura em Minha Casa” destinado à 4ª série); e uma série de publicações aqui denominadas de livros de coleções “toscas”: tratam-se de livros de qualidade duvidosa, frutos de adaptações de obras clássicas ou tematizando situações cotidianas, animais, sentimentos ou fenômenos da natureza como “Animais da fazenda”, “Dinossauros”, “Histórias bíblicas”, dentre outros, editados em material inadequado (encadernação frágil, seja colado ou grampeado), sem o cumprimento dos requisitos mínimos estipulados para um livro literário, incluindo a falta de revisão gramatical. Além disso, as ilustrações desses livros são bastantes semelhantes entre todos os títulos das coleções e no texto predomina baixo apuro estético: narrativas sem estrutura, poemas com explícita intenção de mobilizar o processo de alfabetização, ou adaptações grosseiras de contos de fada europeus clássicos, muitas vezes tendo todo seu enredo reduzido a 3 ou 4 páginas.

Posteriormente àqueles 20 minutos, a professora propunha uma conversa com as crianças sobre a leitura feita. No primeiro dia de pesquisa (08/04/2009) ela então iniciou esse momento perguntando quem tinha conseguido ler o livro até o final, já que se tratava de pouco tempo para a leitura. Cinco crianças ergueram a mão e a professora perguntou se alguém gostaria de comentar sobre o seu texto. Todas que haviam lido se entreolharam para saber quem teria coragem. Sem muito incentivo e com brevíssima pausa entre a pergunta e as possíveis respostas das crianças, a professora disse:

Ninguém? Bem, então eu vou comentar sobre a minha leitura. Eu ainda não acabei pois eu estou lendo há algumas quartas-feiras já e como não tenho tempo de ler em outras horas, leio aqui. A história é de Mulheres (sic) e fala sobre como muitas vezes nós confiamos em contar nossos problemas a pessoas erradas. A mulher na história está com um problema e decide contar para quem ela confia, que é Jesus. É Jesus que pode nos ajudar. Ela tem um problema com a filha que está doente, possuída e Jesus é o único amigo com quem ela pode contar. Muitas vezes contamos nossos problemas para os outros mas é só Jesus quem nos ajuda. Mais alguém quer falar? Então tá. (Professora da turma investigada, registro de campo do dia 08/04/2009).

Chamou a atenção não somente o fato de a professora reiterar que não tem tempo de ler além daqueles 20 minutos semanais e como essa prática poderia estar incidindo sobre as crianças, mas também a sua concepção religiosa que transpareceu em seu discurso de forma latente e constante. Em outro dia da pesquisa², 14/04/2009, ao dar instruções sobre um bilhete que as crianças deveriam levar para casa informando seus responsáveis sobre uma paralisação, a professora assim explicou:

Professora: *Crianças, então prestem atenção aqui, ó. Então vocês vão levar este bilhete pra casa. Podem colar na agenda, tá. Então amanhã vai ter, como teve estes dias, [...] aquela paralisação. Amanhã vai ter novamente. Tá explicando aqui, tá, direitinho. Peça pros pais de vocês lerem, olharem. Vamos torcer para que se Deus quiser, em Nome de Jesus, amanhã Deus vá à frente e sensibilize o coração daquele prefeito, daquelas pessoas que têm o poder pra pra ganhar esta causa, né, pra conceder o que, né, a categoria está pedindo para que não haja, que não haja a necessidade da gente ficar parado por mais dias. [...] Então amanhã vão em casa, dormindo, descansando, né, tranquilamente e cuidem vocês pra que Deus ajude*

²Durante o período de investigação nessa escola foi necessário solicitar à direção e à professora da turma o acompanhamento também das aulas de Português, dada a dificuldade metodológica apresentada: as aulas de leitura consistiam apenas em leitura “silenciosa” e se restringiam a 20 minutos por semana. Em função destas e de outras dificuldades posteriormente aos fatos aqui relatados, foi necessária a mudança da escola investigada no decorrer do estudo. No entanto, devido aos limites deste artigo os demais resultados não serão apresentados.

pra que já na sequência, porque amanhã já resolva. [...] Mas não esqueçam de colocar o bilhete, colem na agenda. Coloquem a data bem rapidinho lá pra gente continuar o trabalho.
(Professora da turma investigada, gravação do dia 14/04/2009).

A forma utilizada pela professora para convencer e informar às crianças sobre as decisões do sindicato que influenciam diretamente na escola, demonstraram que a argumentação escolhida se pautava muito mais em elementos de cunho subjetivo e pessoal da sua crença religiosa do que em fatores substanciais responsáveis por demonstrar as reivindicações e as justificativas da categoria em fazer uma paralisação.

No último dia de investigação na Escola 1 (28/04/2009), ao aguardar o final do recreio para entrar em sala, foi possível observar que um projeto chamado “Cantinho da Leitura”. Tratava-se de uma prateleira móvel com uma série de livros antigos e coleções “toscas”. Analisando o teor do acervo (com base no título, na coleção e na popularidade das/os autoras/es) e tendo identificado aquelas características nos livros da sala de aula, tal fato foi tomado como uma oportunidade de desenvolver um olhar mais ampliado sobre a concepção de literatura da escola. Assim foi relevante registrar, quantificar e posteriormente realizar um breve levantamento temático dos livros. Os títulos foram, portanto, divididos em dois grupos: de um lado livros com autoria (2 fábulas, 2 educativos, 1 conto de fadas, 9 livros literários); de outro, livros sem autoria (3 com temática de dinossauros, 2 educativos, 6 religiosos [judaico-cristãos], 9 com temática de animais, 2 com temática não identificada). Por meio desta breve classificação é importante ressaltar que os contos de fadas eram adaptações extremamente sintéticas e com aparente função de auxílio na alfabetização ou treinamento de leitura – já que o texto era todo grafado em letras maiúsculas. Isso se aplicava também aos livros de tema “animais”, “dinossauros” e “fábulas”. No que se refere aos “educativos”³, destacou-se o fato de serem os únicos com personagens negras, ainda que em menor proporção. Dois aspectos se sobressaíram nesse contexto: o primeiro é a sub-representação de personagens negras e total omissão de indígenas; o segundo se refere à tendência de títulos de cunho informativo ou religioso a partir de uma única matriz, além das coleções “toscas”. Apesar de que um projeto intitulado “Cantinho da Leitura” não necessariamente precisa conter apenas livros literários, já que poderia ser intencional a presença de textos de diversos gêneros e tipologias, ao articular esse contexto com o que foi observado em sala e à situação da biblioteca da escola, passamos a interpretar que é bastante limitada a concepção de literatura e de leitura por parte da instituição. Desde o início daquele ano e sem previsão de entrega, a biblioteca da escola estava passando por reforma, inviabilizando o acesso aos acervos literários. Então, um espaço onde possivelmente estariam outros livros com maior qualidade literária e maior diversidade étnico-racial, dentre eles oriundos do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), estava inacessível às crianças. E os livros novos do PNBE que haviam chegado para a biblioteca estavam acondicionados em grandes sacos plásticos transparentes. Dentro de tais sacos lacrados havia um documento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba dando instruções de como proceder com os livros: até o momento da reinauguração da biblioteca os livros deveriam ser mantidos em pacotes lacrados, a fim de garantir a conservação dos materiais.

De certa forma, é razoável considerar que deliberações de caráter “preventivo” a eventuais depreciações que possam ocorrer com o acervo do PNBE não deveriam sobrepesar o interesse maior do Programa que é o incentivo à leitura. Analogamente, torna-se válido conceber que, diante do mito⁴ de que a população brasileira não gosta de ler, o fator que mais contribui para esta afirmativa e que efetivamente influencia os baixos índices de leitura são provenientes do fato de que “o baixo índice de escolari-

³Havia livros sobre a diversidade ambiental, cartilha alimentar (de uma empresa terceirizada que fornecia merenda à rede municipal de educação), matemática e inglês

⁴Alguns dos trabalhos responsáveis por transpor esta afirmação para um mero mito do senso comum são Flamarion Maués (2002) e Márcia de Azevedo Abreu (s/d).

dade com qualidade e as condições de acesso ao livro são a raiz do problema” (BRASIL, 2008, p. 17). É é, sobretudo, este último fator que se evidenciou na Escola 1 por conta da necessidade do cumprimento de instruções da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, cuja postura foi de não promover o incentivo à leitura (por meio da ampliação de obras literárias, tanto no que se refere à variedade de opções quanto à qualidade do material) em prol da preservação do acervo que é destinado justamente às crianças que dele estavam sendo privadas. O que se verificou nesse contexto aproxima-se ao que analisou Venâncio (2009, p. 97-98):

Sob alegação de que sem educação para o trato com o objeto livro não se saberá preservar os acervos recebidos, se tem dificultado o acesso dos livros às crianças, ou seja, ao guardar-se a obra e torná-la assim inacessível a alguns, numa ação de cunho discriminatório que fomenta, ao invés de leitura, desigualdade, mantêm-se o acesso aos livros restrito a determinados grupos.

O que os resultados da Escola 1 revelaram a partir dos dois pressupostos do início deste artigo, é que: 1) a escolarização da literatura – se é que podemos chamar de literatura a maioria dos livros disponibilizados às crianças da turma investigada– era inadequada. A ideia de leitura literária como prática formativa era ignorada ou restrita a 20 minutos semanais e a qualidade dos livros disponibilizados estavam aquém dos princípios de literatura “como um diálogo em plena igualdade de qualidade estética”, como nos diz Maria Zaira Turchi (2009, p. 103); 2) a atuação adultocêntrica marcou a trajetória do contato à leitura de grande parte das crianças daquela escola pois ficaram ao menos um semestre sem poder acessar livros a partir de critérios outros que não os estabelecidos pela gestão da escola e, com isso, tiveram como único referencial de humanidade as personagens brancas disponíveis naquelas publicações.

Por outro lado, a investigação dentro da biblioteca que será descrito na seção seguinte também não produziu um saldo mais positivo que o apresentado até aqui.

A biblioteca da Escola 2: que livros as crianças leem?

Os resultados compilados sobre a Escola 2 são fruto de uma pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2012. O objetivo foi de investigar em que contexto a literatura com personagens negras está presente nas aulas de leitura. Para tanto, foram analisadas as fichas de controle de empréstimos dos livros junto à biblioteca da escola e realizada observação das práticas de leitura em três turmas do ensino fundamental I em uma escola integral da rede municipal de Curitiba, no intuito de verificar a influência das aulas como motivação para a leitura e procura do livro na biblioteca, sobretudo com temáticas da diversidade étnico-racial. Mas em função dos limites deste artigo e considerando que na turma de 2º ano não foi possível o acompanhamento das aulas de leitura pois estas se realizavam no contra-turno, a opção aqui será de apresentar os dados de duas turmas apenas (4º e 5º ano).

À medida que os resultados iniciais indicavam a recorrência na escolha de livros com predominância ou totalidade de personagens brancas, tornou-se relevante ampliar o foco de análise também para a organização da biblioteca da escola, visando observar como os livros canônicos e os não canônicos eram apresentados às crianças que os buscavam na biblioteca. A coleta dos dados ocorreu no período de quatro semanas (segunda quinzena de outubro e início de novembro de 2012), primeiramente com registro

das fichas de empréstimo dos livros, depois com observações das aulas de leitura e, em seguida, por meio da observação da biblioteca da Escola 2, local onde foi analisada a disposição dos livros, as ilustrações das paredes e as principais temáticas mais evidenciadas para as crianças por meio das caixas ou estantes.

A biblioteca pesquisada continha uma área pequena: menor que uma sala de aula padrão, com aproximadamente 22 m², espaço inadequado ao trabalho com uma turma inteira. Além das estantes e prateleiras, haviam disponíveis almofadas que eram usadas para acomodar as crianças do projeto “Hora do conto” ou projeções de slides. Excetuando-se tais almofadas, a sala não apresentava mesas para leitura, o que exigia que a criança emprestasse o livro para lê-lo em outro local.

No meio do acervo geral encontravam-se duas estantes pequenas que receberam o nome de “Cantinho da leitura”.



Figura 1: Acervo da biblioteca



Figura 2: Espaço de leitura

As paredes do ambiente eram ilustradas com imagens de clássicos contos de fadas europeus, como *Branca de Neve e os sete anões* nas paredes laterais e, ao fundo da sala, a *Cinderela*, a partir de referenciais estéticos das adaptações para o cinema pela Disney. Tais ilustrações compunham um cenário que, no contexto, atuava como um reforço ao imaginário literário eurocêntrico. Como nos lembra Kabengele Munanga (2005, p. 102), a imagem, em contextos racializados como é o da sociedade brasileira, atua, ainda mais em espaços formativos como a escola, como instrumento de dominação “através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas”



Figura 3: Tela de projeções



Figura 4: Janelas de ventilação (fundos)



Figura 5: Canto de atendimento



Figura 6: Parede lateral

O acervo infantil era separado em estantes menores ou caixas com o argumento, segundo a bibliotecária, de que facilitaria o empréstimo das crianças. A compreensão da bibliotecária era de que crianças menores “não sabem escolher” e que se não orientadas acabavam “perdendo o tempo disponível” na biblioteca. Portanto ela os orientava para que buscassem os livros das caixas. Para as crianças maiores – sobretudo do 4º e 5º ano – a procura de livros era de livre escolha.



Figura 7: Estante infantil



Figura 8: Armário e caixas

À exceção professora de literatura que constantemente buscava obras contemporâneas, a bibliotecária informou que havia pouca procura de livros por parte das demais professoras que “encontram outras alternativas”⁵ para leitura em suas turmas. Mas quando procuravam livros na biblioteca escolhiam basicamente fábulas, contos clássicos e, em menor recorrência, literatura contemporânea.

A organização dos empréstimos de livros para as crianças possuía algumas especificidades: devido ao pequeno espaço da biblioteca, as turmas eram divididas em um número máximo de 15 crianças que emprestavam até 2 livros cada uma a serem devolvidos num período de 15 dias. Enquanto a metade da turma ia até a biblioteca fazer o seu empréstimo, os demais ficavam em sala com um propósito da leitura individual ou algum encaminhamento de leitura a critério de cada professora da turma. As devoluções dos livros eram feitas em sala de aula diretamente à professora da turma.

Em consulta aos livros destinados às crianças menores (de educação infantil e 1º e 2º ano) foi possível observar que nenhum dos acervos do PNBE era reservada para elas, sob o argumento de que elas não tinham cuidado com os livros. Embora um número significativo de pesquisas⁶ tenha demonstrado os limites desse Programa no tocante à diversidade étnico-racial em seus acervos, é importante ressaltar que outros aspectos dos livros que compõem seus acervos – como qualidade física das obras e va-

⁵Embora se infra que dentre outras alternativas possam estar os livros do acervo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, eles não foram constatados na pesquisa.

⁶O estudo de Débora Cristina de Araujo (2015) apresenta, juntamente com seu estudo, uma listagem de pelo menos dez pesquisas publicadas que evidenciaram tais limites.

riedade de gêneros, por exemplo – fazem do PNBE uma necessária política educacional de formação de leitoras/es na educação básica⁷. Portanto, era previsto um número significativo de livros deste Programa e de outros como dos acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A bibliotecária complementou afirmando que “é melhor ofertar esses livros do que nenhum”, alegando que em algumas escolas as bibliotecárias não emprestavam nenhum tipo de livro para crianças menores, ignorando que na distribuição de livros PNBE havia a distribuição destinada à educação e anos iniciais do ensino fundamental.



Figura 9: Livros da caixa do 1º e 2º ano



Figura 10: Livros da caixa do 1º e 2º ano

Para as crianças de 3º a 5º ano era facilitada a escolha pelas próprias crianças já que os livros ficavam dispostos nas estantes e elas tinham autorização para acessar qualquer uma delas. Nestes acervos foi possível identificar um aumento na quantidade de livros do PNBE e uma diminuição de títulos com qualidade duvidosa. Além disso, para esta faixa etária foram identificados mais títulos com diversidade étnico-racial.

Para a análise das fichas de empréstimos de livros, o instrumento utilizado foi o registro fotográfico. Na turma do 4º ano foi possível a observação em apenas um dia de aula (08/11/2012), em função de trocas de horários da professora regente da turma. Nessa aula, a professora iniciou comentando sobre uma coleção nova que a direção da escola havia comprado para o acervo: *Winnie*, de Valerie Thomas e Kork Paul, que narra as aventuras de uma bruxinha. Imediatamente as crianças começaram a sair em dupla para emprestar os livros de tal coleção, o que as impedia de acompanhar a leitura que era feita pela professora. Outras crianças na sala também pouco se atentaram à leitura da professora pois estava finalizando a leitura de livros anteriormente emprestados.

A relação dos livros devolvidos naquela data evidencia que dos 26 livros emprestados no dia 13/11/2012, não havia nenhum com temática afro-brasileira, africana ou indígena.

⁷Há que se registrar, no entanto, que desde 2015 o governo federal interrompeu este Programa e até o momento de finalização deste texto não se teve notícias sobre a sua retomada.

Quadro 1: livros devolvidos – 4º ano

	TÍTULO	AUTORA OU AUTOR
01	Amigos da Neve	M Christina Butler e Tina Mcnaughton
02	Arrepiante	Revista Recreio
03	Bakugan x Pokémon	Revista Recreio
04	Ben é dez!	Revista Recreio
05	A bicicleta e o tempo	Antonella Catinari
06	Bullying na escola “Forte para vencer na vida”	Christina Klein
07	Cadê?	Guto Lins
08	Como treinar seu Dragão	Spantasicus Strondus III
09	O dia em que os palhaços choraram	José Luiz Mazzaro
10	Espiões em miniatura	Revista Recreio
11	Feliz Aniversário! Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
12	O final do plano infalível	Revistas de Mauricio de Souza
13	Um Herói diferente	Revista recreio
14	Ou isto ou aquilo	Cecília Meirelles
15	Lua Cheia Amarela	Roseana Murray
15	O menino maluquinho “O livro do Não”	Ziraldo
17	Minnie	Revista Wall Disney
18	O misterioso Baú do vovô	Marcia Kuspstas
19	Mônica “Advinha quem veio pro natal”	Revistas de Mauricio de Souza
20	Mônica “O desaparecimento do sansão”!	Revista do Mauricio de Souza
21	O novo Computador de Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
22	Papo de sapato	Pedro Bandeira/Ziraldo
23	Pedro fedorento “O grande comedor de ervilhas”	Steve Smallman e Joelle Dreidemy
24	Travadinhas	Eva Furnari
25	Os três lobinhos e o porco mal	Eugene Trivizas Helen Oxenbury
26	Eu vírus mutante	Guggo

Durante os momentos de registro fotográfico das fichas, por vezes as crianças manifestavam interesse na pesquisa e vinham mostrar os livros que haviam emprestado naquele dia. Mesmo não sendo possível fotografar as capas – em função da atenção estar voltada para as devoluções –, um elemento chamou a atenção: as datas de empréstimos do livro *O Congo*, de Sergio Caparelli, que acabava de ser emprestado por um menino. Observamos que no decorrer dos anos o livro era emprestado somente em meses do segundo semestre (especificamente entre setembro e dezembro: 26/11/2010, 09/12/2010, 11/09/2012, 30/10/2012, 13/11/2012). Por tematizar a festa da “Congada de São Benedito”⁸, cuja influência afro-brasileira é principal característica, interpreta-se disso que provavelmente tenha sido mais procurado por se relacionar a atividades de datas comemorativas da “Consciência Negra”, neste caso entre aspas pois na observação realizada na escola ficou evidente que o trabalho era pontual e restrito.

⁸Congada de São Benedito, festa religiosa que mescla valores tradicionais africanos a ritos católicos, celebrando a coroação do Rei do Congo.

Na pesquisa com a turma do 5º ano, em um primeiro momento (30/10/2012) foi possível constatar que os livros emprestados foram sugestão da professora que determinou uma leitura a partir do conteúdo trabalhado na aula sobre a “Consciência negra”. Contudo, a presença de títulos com tal temática não se fez como pressupunha a proposta da professora: diante da relação⁹ de devolução foi possível observar que a presença de personagens negras restringia-se às ilustrações e em contextos específicos como esporte (a revista *Recreio* que relatava um breve momento sobre a copa na África) ou tematizando o *bullying*, que não tem na sua essência uma abordagem da valorização da cultura africana ou afro-brasileira¹⁰.

E dado a não mediação entre o trabalho da professora e as leituras feitas pelas crianças e a ausência de qualquer encaminhamento posterior às leituras, é válido afirmar que as práticas pedagógicas na dimensão da diversidade étnico-racial foram fragmentadas. Apesar de naquele mesmo dia a professora ter realizado posteriormente a leitura de *Krokô e galinhola: um conto africano*, de Maté, a mediação literária ficou restrita a enfatizar que se tratava de uma lenda e que tinha um fundo moral. Mesmo a despeito de crianças que se ausentavam para fazer novos empréstimos a narrativa seguiu. E, diante da interferência por parte de uma aluna negra que relacionara a história com um fato ocorrido em um passeio no zoológico no qual um colega fez uma relação da evolução da espécie humana dizendo que ela era descendente de macacos, a professora não se manifestou. O sinal havia tocado para a saída ao recreio.

O segundo dia de observação (06/11/2012) da aula de leitura no 5º ano foi quase sem a participação da professora: as crianças estavam em silêncio lendo seus livros enquanto ela confeccionava cartazes para exposição prevista para o dia 10/11/2012 (um sábado letivo em que seriam realizadas apresentações de trabalhos com o tema “Consciência Negra”). Algumas das meninas da turma auxiliavam no seu trabalho e, portanto, não puderam fazer as suas leituras. Dentre os 18 livros devolvidos nesse dia, observando a capa e o título não havia nenhum com temática afro-brasileira ou africana: além de gibis, almanaques e revistas *Recreio*, os demais foram *Bicho-papão pra gente pequena*, *Bicho-papão pra gente grande*, de Sônia Travassos; *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *É duro ser criança*, de Maria Regino; *Foi quando a família Real chegou...*, de Lucia Fidalgo; *Fugindo das garras do gato*, de Choi Yun-Jeong/ Kim Sun-Yeong; *O incrível Mundo dos Ogros*, de Jordi Busquets; *João e Maria - Cinderela “As mais belas óperas para criança”*, (sem autoria); *Pensando no futuro*, de Ana Paula Escobar Freddi/ Noemi Paulichenco Loureiro; e *O Porco*, de Bia Hetze. E, destes, apenas 4 eram obras de acervos do PNBE.

Seguindo a movimentação das crianças indo à biblioteca, foi possível observar que naquele dia uma garota havia escolhido um livro, cujo tema era sobre cultura africana: *Áfricas no Brasil*, de Kelly Cristina de Araujo. Ao ser indagada sobre a escolha do livro, a justificativa da aluna foi de que o livro “fala sobre o assunto trabalhado na aula, assim a gente aprende mais”. Apesar de haver vários exemplares do mesmo livro e ser reservado, na organização da biblioteca, à pesquisa para professoras e professoras, evidenciou-se que apenas aquele exemplar continha carimbo de empréstimo, sugerindo a baixa procura pelo material e, ao mesmo tempo, o interesse de uma aluna e não de professora.

Embora tenha sido um breve período de observação das práticas de leitura das turmas, os elementos identificados atestam uma baixa articulação entre os projetos da biblioteca e as práticas de mediação da leitura feita pelas professoras. Além disso, o espaço físico da biblioteca contribuiu para agravar o contexto ao não permitir estruturalmente a presença de uma turma completa. Agrava-se ainda mais pela segregação

⁹Os livros devolvidos foram: dois exemplares do livro *Bullying na Escola*, de Cristina Klein; um da revista *Recreio*; Caillou fica doente, de Roger Harvey; Canta e dança, de Suzana S. G. Lima; Os gêmeos do tambor, de Rogério de A. Barbosa; O incrível mundo dos ogros, de Jorge Busquets; O melhor amigo do meu amigo, de Walter Ono; Onde está Wally? A grande caça aos quadros, de Martin Handford; O rei maluco e a rainha mais ainda, de Fernanda Lopes Almeida; e A vida em sociedade ‘Olhar a África e ver o Brasil’, de Pierre Verger.

¹⁰Vale ressaltar que a tendência de atribuir práticas discriminatórias com base em raça não é, neste estudo, considerado exemplo de *bullying*. Para mais informações, ver o estudo coordenado por Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013).

com que as crianças menores eram tratadas no espaço da biblioteca sendo impedidas de realizar escolhas em acervos destinados à sua faixa etária: estamos falando dos acervos do PNBE que eram reservados apenas para as crianças maiores. E a associação de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana a datas pontuais também evidenciaram os limites do trabalho com a literatura que apresente tais temáticas.

Concluindo: de quem estamos falando quando tratamos da literatura infantil e juvenil?

Diante da pergunta que intitula este texto (*Quem escolhe o que ler na escola?*) já iniciamos o artigo respondendo que não é a criança. Assim como também não é ela quem escreve, não é ela quem publica, não é ela quem compra, mas, finalmente, é ela quem lê. Com pouca mobilidade – que só vai aumentando gradativamente à medida em que ela cresce –, a criança é exposta a uma condição de dominação na qual, sob o argumento de estar-se atendendo aos seus interesses, cerceia-se seu direito ao acesso e contato com uma literatura que supere os interesses da escola ao incorporar o livro “às suas atividades de ensino e aprendizagem, às suas intenções educativas” (SOARES, 2006, p. 19). O adultocentrismo interliga-se à inadequada escolarização da literatura.

Apesar de serem resultados de estudos restritos a duas escolas e realizados em breves períodos, tratam-se de resultados não inéditos; pelo contrário, o que se apresentou neste artigo só reiterou o que se identificou em um número significativo de pesquisas que refletiram sobre a condição da criança leitora. Para além disso, também não é novo a pouca consideração que a riqueza cultural, a diversidade étnico-racial e a variedade temática também atuam para a formação de hábitos de leitura literária e que, inclusive, quanto mais ampliado o repertório, mais as condições de este processo ocorrer. Ignora-se ainda que, no tocante a elementos subjetivos, a literatura é uma das manifestações artísticas que mais contribuem na formação de identidades. Ela é responsável, concordando com Vera Teixeira Aguiar (2007), pela transformação da vida.

Por estas razões, a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou mais a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade.

No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (AGUIAR, 2007, p. 18-19).

Por isso ainda se faz necessária a ampliação de investigações sobre que tipos de livros, temáticas e representações sociais estão sendo oferecidas às crianças em bibliotecas escolares ou aulas de leitura. Ao se ampliar tais investigações não é possível, no entanto, ignorarmos os resultados que se apresentam; é necessário que desenvolvamos outras perspectivas de produção do livro literário endereçado à criança

e outros referenciais para uma mediação da leitura que convirja com os interesses da criança em formação. Com as palavras de Rosemberg (1985, p. 101):

[...] na verdade, o que se gostaria de ter é uma outra visão de mundo, não apenas apreendida, mas também agida, desbaratando, pelo menos ao nível simbólico, as relações habituais de dominação e subordinação. No caso específico da literatura infanto-juvenil, essa nova relação adulto/criança deveria levar, simultaneamente, à eliminação da estrutura didática e à busca de formas de expressão igualitárias.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia de Azevedo. Os livros e suas dificuldades. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>. Acesso em 27/06/2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, p. 17-27.
- ARAUJO, Débora Cristina de. Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2015.
- BRASIL. Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Coord.). Negras (In) Confidências: Bullying, não. Isto é Racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1. ed. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2013.
- MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. Revista Teoria e Debate. São Paulo, n. 50, fev./mar./abr. 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11).
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).
- TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T.. (Org.). Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.
- VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. Literatura infanto-juvenil e diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. (Teses; 1).

ABORDAGENS IDEOLÓGICAS E HISTORIOGRÁFICAS SOBRE O NEGRO NOS PARADIDÁTICOS E DIDÁTICOS

IDEOLOGICAL AND HISTORIOGRAPHIC APPROACHES ABOUT THE BLACK IN THE PARADIDATIONAL AND DIDACTIC

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2286>

João Bernardo da Silva Filho

Professor do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH

Mestre em Educação – UFMG

jfilho@prof.unibh.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8248-0049>

Recebido em: 24/07/2017 – Aceito em: 25/08/2017

Resumo: Um dos propósitos deste artigo é o de incentivar leitores/graduandos(as) a lerem melhor compreender os discursos verbais e iconográficos sobre enfoques acerca da história do negro em livros paradidáticos e didáticos, contribuindo para releitura dessa história. A discussão é perpassada por alusões à promulgação da Constituição de 1988, que contém artigos sobre cidadania e sua prática no Brasil, à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que regula a educação básica, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação, e pela Lei 10.639, de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na escola básica. A partir de tais referências, busca-se incentivar leitores e graduandos a lerem textos paradidáticos e didáticos, à luz de novas referências teórico-históricas e de pesquisas sobre a história do negro na sociedade brasileira. Este estudo procura sensibilizar o público leitor a realizar leituras da temática sob um outro olhar, que possa esclarecer e interpretar a presença do negro como uma das matrizes formadoras da cultura brasileira.

Palavras-chaves: Representação, histórica do negro. Escravidão. Livro didático.

Abstract: One of the purposes of this article is to encourage readers to read and understand verbal and iconographic discourses about the history of the Negro in paraphrased and didactic books, contributing to re-reading this story. The discussion is permeated by allusions to the promulgation of the Constitution of 1988, which contains articles on citizenship and its practice in Brazil, the Law of Guidelines and Bases of 1996, which regulates basic education, by National Curricular Parameters - PCN, directives elaborated by the Government Federal Law that guide education, and Law 10.639 of 2003, which established the obligation to teach the history of Africa and Afro-Brazilian culture in basic school. From these documents, readers and graduates are encouraged to read paraphrased and didactic texts in the light of new theoretical-históric references and research on the presence of the black in Brazilian society. This study seeks to sensitize the readership to readings of the theme in another way that can clarify and interpret the presence of the Negro as one of the formative matrices of Brazilian culture.

Keywords: Black historical representation. Slavery. Textbook.

Tempo de mudanças

A partir dos anos de 1990, quando se analisaram as publicações didáticas e paradidáticas acerca do negro na época do centenário da Abolição foi possível perceber que parte delas passaram a refletir as pesquisas sobre o tempo da escravidão. Estas se tornaram mais analíticas, aprofundando-se nas construções verbais sobre o papel e a representatividade do negro na história da sociedade brasileira. O Brasil vivia, po-

liticamente, um tempo de esperanças, reflexo da promulgação da Constituição de 1988 que abordava, pela primeira vez, a questão da cidadania:

TÍTULO II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

LXXI - Conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXVII - São gratuitas as ações de “habeas-corpus” e “habeas-data”, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania.

(Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/o-que-a-constituicao-diz-sobre-a-cidadania/50880> Acesso em 18 jul.2017).

Vários aspectos da história e das relações na sociedade brasileira foram colocados em xeque pelos artigos da Constituição, provocando questionamentos acerca da “cordialidade” dessas relações, historicamente defendidas, contrapondo-se à evidência de preconceitos, especialmente, contra o negro.

Antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988, sob o respaldo das correntes historiográficas e sociológicas, historiadores e sociólogos passaram a influenciar autores de livros didáticos, que até então descreviam a sociedade escravista no Brasil como sendo governada pelos interesses senhoriais e tendo a violência como marca das relações.

No âmbito da educação, refletindo a vigência da Constituição, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB, que reverteu a retirada das disciplinas História e Geografia da estrutura curricular das escolas, ocorrida no governo de regime civil militar. O artigo 3º da LDB estabeleceu novas diretrizes para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental, viabilizando, também, o aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecido em 1985. Em 1996, introduziu-se o processo de avaliação pedagógica que propiciou uma ampla qualificação para o livro didático no país.

Nesse contexto e pelo viés da tradição, encontraram-se nos livros didáticos e nos paradidáticos diferentes relatos acerca da relação senhor/escravo, apresentados sob a perspectiva inquestionável do domínio dos senhores patriarcais. Mas, autores, influenciados pela obra *Casa Grande & Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, passaram a identificar, também, o caráter paternal e benevolente daquela relação.

As autorias de livros paradidáticos e didáticos viviam às voltas com a presença das novas interpretações historiográficas. As pesquisas e as teorias nessa área definiam novos olhares sobre o negro na sociedade brasileira. Aos poucos, vários autores produziram textos, dando forma aos resultados das pesquisas sobre as relações entre senhores e escravos.

Assim, as práticas cotidianas, as estratégias de resistência, as redes de solidariedade e os costumes passaram a fazer parte da vida socioeconômica e política da sociedade brasileira e o negro, a ser visto e entendido como sujeito histórico. Um mundo paralelo à sociedade patriarcal foi descoberto: as lutas de escravos em defesa da alforria, a existência da família escrava, a vida nos quilombos. Cada vez mais esses fatos foram compondo o quebra-cabeça das análises e das interpretações das relações étnico-sociais do Brasil.

As etnias e as culturas africanas tornaram-se objeto de estudo, para se integrarem ao entendimento dos

fatos econômicos, sociais e políticos da formação da sociedade brasileira. Em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639 estabelecendo o estudo da História da África e da cultura afro brasileira. É possível imaginar, o quanto essa lei causou efervescência nos projetos editoriais e nos autores. Identifica-se o artigo a respeito:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 19 jul. 2017.

Pelo significado que o livro didático e o paradidático têm para compor a formação dos estudantes do Ensino Básico, algumas perguntas conduzirão este artigo: Quais fatos os livros didáticos têm veiculado sobre o negro na configuração da história nacional? Em que medida a história narrada articula-se com a atuação do negro, de forma étnica e cultural, para o devida compreensão da sociedade brasileira?

Trata-se de um convite à reflexão, pois não é um objetivo primordial apresentar análises de conteúdos de livros paradidáticos e didáticos, pela variedade dos mesmos, pois nem por uma amostragem se alcançariam resultados explícitos.

Pela discussão aqui apresentada, busca-se motivar todos os leitores a se vigiarem, quando estiverem lendo ou trabalhando com livros paradidáticos e didáticos. Tendo por referência o seu conhecimento de mundo e o da história da sociedade brasileira, resultante do que viram e leram sobre o negro em tais livros, torna-se mais viável comparar e concluir sobre o quanto a Lei 10.639 e a Constituição de 1988, em seus artigos sobre cidadania, têm oportunizado discursos vários, transformando visões pré-estabelecidas e apontando a realidade factual apresentada por autores e editores sobre a representatividade e a presença do negro enquanto uma das matrizes formadoras da cultura brasileira.

Algumas pistas teórico-historiográficas

Auxiliando os leitores a compreenderem esses discursos, tanto verbais quanto iconográficos, a discussão será perpassada por referências teórico-historiográficas e por definições institucionais ocorridas após o regime civil militar. Sobre a permanência de determinados discursos, Pêcheux (2002, p. 48) alerta: “as vezes os discursos permanecem silenciosos em relação a mudanças, por estarem às voltas com os mecanismos da sobrevivência”.

Para interpretar as relações sociais, a obra *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (1987), lança novos olhares sobre a história do negro. Para o filósofo e historiador, no convívio social, o poder não se apoia apenas nas relações institucionalizadas, como o postulado da propriedade, da localização, da subordinação. Foucault é categórico ao afirmar: “Jamais alguém poderá se colocar fora do poder, não existem limites ou periferia, como não existe centro; as relações de poder ocorrem entrelaçadas por outros tipos de relações” (FOUCAULT, 1987).

Já o historiador Roger Chartier (1990, p.18), identifica o modo como em diferentes lugares e mo-

mentos uma determinada realidade social é construída e dada a conhecer. Ao ler um livro didático ou um paradidático, é preciso estar atento para avaliar o quanto autores renovaram seus estudos para dissertar sobre o negro. Surge, portanto, uma nova indagação: Até que ponto, à luz das pesquisas e das interpretações, têm-se construído representações, mostrando os contrapontos da relação étnico social envolvendo senhores e negros no tempo em que a escravidão era institucionalizada?

Para responder a essa pergunta, torna-se importante mencionar que as mudanças e as contribuições dos estudiosos trouxeram esperança para a reinterpretção da representatividade do negro e de sua contribuição para melhor se conhecer a história do Brasil. A esse respeito, comenta a historiadora e pesquisadora Thais Fonseca, em seu livro *História & Ensino de História*: “os novos currículos demonstram uma preocupação em inovar o conhecimento histórico e valorizar as pessoas e as classes sociais como agentes condutores da história” (2003, p. 29)..A adoção de uma História “mais crítica, dinâmica, participativa” (2003, p.62) caracterizou a formulação de vários programas curriculares.

Por outro lado, depara-se com autores produzindo textos explorando as lutas de classes e as transformações infra estruturais que explicam a história. Alguns deles parecem revelar uma clara fundamentação marxista, analisando sociedades entendidas pelo trabalho humano interpretado como socialmente necessário e coletivamente praticado para definir a identidade de vários povos. Os leitores, nesse contexto, poderão observar a História dialogando com as Ciências Sociais, em especial, e com a Antropologia, para compreender linguagens e valores nas relações interpessoais.

José D’Assunção Barros (2004, p.62) é um outro historiador que poderá auxiliá-los nas leituras. Ele aponta que os livros didáticos passaram a ser influenciados pela História Social da Cultura, com a sua trílice articulação entre a História Cultural, a História Social e a História Política, posição defendida pelos historiadores ingleses Eric Hobsbawm, Christopher Hill e Edward Thompson desde 1960. Ao inovarem a teoria marxista, a abordagem histórica do mundo da cultura passou a ser examinada como parte integrante dos modos de produção e não como um mero reflexo da infra estrutura econômica de uma sociedade. A presença da “Escola Inglesa do Marxismo” proporcionou a construção de textos fundamentados em eixo sistemáticos explorando as relações sociais.

Pelo uso de novas interpretações historiográficas, representadas pela Nova História, pode-se perceber em um livro paradidático e ou didático a valorização das mentalidades, ao se identificar fatos do cotidiano da vida do negro em contra posição à abordagem historiográfica positivista, caracterizada por uma reconstrução do passado pelos êxitos dos senhores patriarcais na sociedade brasileira.

A partir de tais reflexões, observa-se que as propostas curriculares, sob a influência da Nova História, privilegiaram a história-problema, na qual a história social surge redimensionada, dissociada da relação tradicional com o político e o econômico.. Também definiram eixos temáticos, tendo em comum um aprimoramento quanto à noção de tempo, entendido em sua complexidade de permanências e de mudanças na vida de diferentes grupos sociais.

Assim, com essas contribuições, torna-se possível para os diversos leitores analisar textos para se apreender a “identidade” pelo estudo da “diferença”, aprimorar-se na definição de conceitos de cultura, trabalho e poder, e embasar-se no entendimento de processos históricos, principalmente quando o autor estiver explorando a saga do negro na sociedade brasileira.

Um domínio da História Cultural, em seus aspectos de análise dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações e dos gestos, poderá facilitar a leitura de autores paradidáticos e didáticos que vivenciam experiências dessa historiografia e valorizam a cultura como processo comunicativo: a linguagem, as representações, as práticas culturais realizadas pelos homens na relação de uns com os outros e com

o mundo.

Os historiadores João José Reis (1996) e Kátia Mattoso (1988), autores paradigmáticos, exploram esse viés. Suas obras abordam aspectos da relação entre brancos e negros, mostrando que o negro não foi apenas e tão-somente vítima, pois negociava—competentemente—e elaborava estratégias e ardis que podem ser interpretados como formas de resistência contra o poder dos senhores patriarcais.

Os leitores devem-se ater, também, a textos que interpretam entre outros aspectos, o cotidiano da vida do negro e o uso de estratégias, diluindo a crueldade presente na instituição escravista. Vários autores se associaram a essa linha de pensamento desenvolvida na obra já citada anteriormente, *Casa Grande e Senzala* (1933), do sociólogo Gilberto Freyre, o primeiro a insistir no modelo paternalista. Outros, como o historiador João José Reis, interpretam as estratégias cotidianas como as múltiplas formas de resistência que os negros puderam desenvolver.

Michel De Certeau e Roger Chartier, representantes da História Cultural, dão guarida aos processos interpretativos. Michel De Certeau apregoa o significado das “práticas culturais”, tanto orais quanto escritas, para um entendimento da formação das pessoas na sociedade. Mostra, ainda, na análise de textos, a importância da singularidade de cada parte, sempre questionando sobre a possibilidade de uma sistematização totalizante e considera como essencial a discussão para desvendar uma pluralidade de funções sociais, como da atuação do negro na construção da sociedade brasileira.

Já o historiador Roger Chartier, apresenta o significado das representações, que são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Ele aponta que as práticas culturais que aparecem na construção do livro são tanto de ordem autoral (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para constituí-lo em livro).

Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se adapta a determinadas representações que configuram aquele livro. O autor também pode criar novas representações, que encontrarão, no devido tempo, uma ressonância maior ou menor no circuito dos leitores ou na sociedade, de maneira mais ampla.

Chartier (1990, p.13-06) enfatiza que as representações, na vida social, resultam da ativação de ideologias, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, entre outras. É essa totalidade significativa, em sua relação com a prática, que constitui o centro da investigação científica, à qual se atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la, em dimensões, formas, processos e funcionamento.

A importância das representações permite dissecar ainda mais o seu significado para o entendimento dos textos históricos. Tanto que a História Cultural geralmente reconhece as representações enquanto sistemas de interpretação que regem a relação do homem com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Por isso é relevante desvendar textos sobre a história do negro na sociedade brasileira lidando com esses referenciais teóricos. Ao descrever o significado das representações, a filósofa Denise Jodelet (2001, p. 22) mostra a sua complexidade, mas, ao mesmo tempo, as possibilidades para se fazer a análise das relações entre os indivíduos, tendo por objetivo a definição de suas identidades no contexto das transformações sociais.

Para encaminhar um conhecimento de caráter interpretativo acerca do propósito deste artigo – a presença do negro no livro paradigmático e/ou didático –, é preciso compreender que uma autoria reflete um conjunto de fatores que a delimitam e darão forma à sua obra, como o Estado com seus valores ideológicos e educacionais; as editoras, com seu compromisso de responder aos interesses mercadológicos; e os clientes – pais, alunos, professores –, que têm como meta serem bem servidos.

Outro olhar, novas leituras

Numa outra perspectiva, e a partir de alguns pressupostos, os leitores podem transitar pela história do

negro, voltar o seu olhar sobre alguns fatos e, quem sabe, tenha a oportunidade de selecionar um livro paradidático e/ou didático para se aprofundar na sua análise, com outro olhar, a partir do que será apresentado a seguir.

Com a colonização, expandiram-se geograficamente as práticas agrícolas, que, ao longo dos séculos, diversificaram-se, situação facilitada pela experiência contida na mão de obra negra vinda de diferentes regiões da África. Os colonos portugueses desenvolveram agriculturas tropicais e realizaram a exploração de recursos naturais que não eram do conhecimento europeu. O conhecimento africano viabilizou a colonização europeia nos trópicos.

Posteriormente, as práticas mineradoras levaram a uma constante demanda de africanos. A mineração em Minas Gerais, no Mato Grosso e em Goiás serviu-se da mão de obra daqueles vindos da Costa Ocidental Africana da região do Zimbábue, que utilizavam seus conhecimentos na fundição, na profissão de ourives e na produção joalheira. Mais tarde, cultivaram café, em Minas e no Espírito Santo. Estiveram presentes também na agricultura do Rio Grande do Sul. Em todos os lugares, exerceram, ainda, os serviços domésticos, organizados no complexo da casa-grande e da senzala.

Com a emancipação política do Brasil, o crescimento demográfico e a expansão econômica e financeira permitiram o desenvolvimento de cidades, inaugurando paisagens urbanas, sobretudo nas regiões litorâneas. Milhares de escravos e seus descendentes, chamados de crioulos em várias cidades, representavam a maioria da população. Participantes do mercado de serviços urbanos, praticavam e ofertavam suas habilidades profissionais para quem delas precisasse, recebendo o pagamento em dinheiro, destinado ao senhor, na totalidade e ou parcialmente. Eram os “escravos de ganho”, aos quais se juntavam os negros libertos nas mais variadas ocupações, inclusive nos serviços públicos. Faziam parte, também, dessa força de trabalho urbana os “emancipados”, africanos trazidos pelo tráfico ilegal, que, libertados pelo governo, eram por ele empregados.

Sobre os escravos vivendo nas cidades, a mobilidade física, derivada em grande parte da natureza de suas ocupações, propiciou-lhes certo distanciamento de seus senhores, situação diferente do que ocorria na zona rural. Nas lavouras, a maioria dos escravos passava quase todo o tempo no campo, onde o trabalho ocorria sob a vigilância de feitores.

Nas cidades, o escravo ganhou maior liberdade de movimentos, ampliou suas relações sociais e desenvolveu novas formas de sociabilidade. Os africanos sempre tiveram uma presença majoritária no quadro demográfico, em relação aos crioulos. Essa diferença deveu-se, principalmente, à grande quantidade de importação de homens africanos e ao constante crescimento das atividades agrícolas e mineradoras no Brasil. Havia uma presença maior de escravos nas regiões de produção agrícola para a exportação, próximas aos portos, em relação às mais distantes do litoral. Assim, o tráfico para o Brasil foi responsável pela entrada de um grande número de homens jovens, uma menor quantidade de mulheres e um número ainda mais reduzido de velhos e crianças.

Outros aspectos pesquisados têm mostrado que, apesar de o escravo, em documentos oficiais e em relatórios de cronistas e viajantes, ter sido identificado como mercadoria, eles próprios não se viam assim e nem mesmo os que com eles conviviam. O escravo conseguiu, muitas vezes, à revelia do senhor, construir sua história, pois foi possível (re)criar sistemas culturais de nítidas filiações africanas, apesar de eles não alcançarem todos.

Os africanos não trabalhavam apenas no cultivo da cana, foram importantes na produção de mantimentos, de tabaco, de algodão, de arroz, produtos que exigiam o uso de técnicas de beneficiamento. Nas regiões mineradoras, africanos de ambos os sexos, além de trabalharem nas minas, atuavam nas vendas, nas quitandas e nas casas-grandes. Nestas, quando habitadas por famílias mais ricas, havia maior especialização com escravas mucamas, que eram mais jovens e ajudavam suas senhoras. Havia, também, governan-

tas, amas de leite para amamentar as crianças da casa, cozinheiras, compradoras, costureiras e lavadeiras.

Os africanos introduziram, no Brasil, a tecelagem para a produção de panos e roupas, assim como para outras utilidades, entre elas as redes de dormir, as velas de embarcações e a sacaria para a embalagem de produtos agrícolas e alimentícios diversos. Boa parte do vestuário utilizado pelos africanos e seus descendentes, no Brasil Colônia e no Império, era de fabricação artesanal própria. Os fios têxteis, vindos tanto de fibras vegetais como de fibras animais, eram encontrados em diversas regiões e com formas variadas de cultivo e produção. Além das técnicas têxteis, a experiência nesse ramo de manufatura englobava outra, no campo da química, nas áreas da produção de tinturas e fixadores de cores.

No nordeste brasileiro permanece a tradição da produção têxtil vinda da África. Outro exemplo dessa tradição africana são os centros de produção têxtil das regiões de Kano, na Nigéria, com a produção de índigo (atual índigo blue). O reino do Congo, Madagascar, no Oceano Índico, e o Marrocos são reconhecidos como grandes produtoras de tapetes e tecidos.

Como se observa, a partir dessa breve reflexão, pretendeu-se deixar evidente para os leitores que é possível realizar novas leituras para melhor compreender os discursos verbais e iconográficos sobre a história do negro em livros paradidáticos e didáticos. Conseqüentemente, uma releitura desses textos se faz necessária, como orientação para professores, graduandos e alunos da escola básica, com vistas a oportunizar para esse pública as releituras necessárias a uma discussão mais ampla dessa parte da historiografia brasileira na qual o negro adquire novo status e pode ser visto não como mercadoria, mas como sujeito histórico.

Considerações finais

A luz das ideias lançadas neste artigo, buscou-se destacar algumas particularidades dos discursos verbais e iconográficos acerca da história do negro em livros paradidáticos e didáticos, cujos textos apresentam permanências interpretativas e, ao mesmo tempo, restringem a sua participação desse sujeito histórico como uma das principais matrizes na formação da sociedade brasileira.

As reflexões perpassaram as mudanças estabelecidas pelo governo brasileiro, considerando-se a promulgação da Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei 10.639. À luz da contribuição de estudos teórico-históricos, demonstrou-se que estes possibilitam instrumentalizar os leitores para compreenderem o quanto os sistemas de representação são capazes de mascarar a história. E, em se tratando do negro, como os discursos sobre o tráfico, a escravidão e as relações sociais e culturais foram interpretados em favor de uma história eurocêntrica, relegando a atuação do negro a um segundo plano.

Os historiadores, sociólogos e filósofos citados apontaram que os textos, em seus meandros e materialidades, apresentam signos e imagens que servem a interesses unilaterais e foram produzidos para mantê-los.

Cabe aos leitores, culturalmente amadurecidos, e, principalmente, aos educadores observarem e incentivarem o senso crítico daqueles que têm a oportunidade de serem escolarizados. Muitas análises se tornam pertinentes, também, se se pensar na condição de ser negro no Brasil de hoje, com as representações construídas nos livros paradidáticos e didáticos.

Referências bibliográficas

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – 1988. 16.ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1997. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL. Lei 10.639 de janeiro de 2003
- .Disponível em . em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 19 jul. 2017
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*(5ª-8ª séries). Versão preliminar. Brasília/DF: MEC/SEF, dez., 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt Ltda., 1933.
- JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- PROGRAMA DE HISTÓRIA – 1º e 2º graus. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, jul., 1987. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- REIS João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A (S) CULTURA (S) AFRICANA (S) EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

THE AFRICAN CULTURE (S) IN DIDACTIC BOOK OF HISTORY FOR HIGH SCHOOL



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2287>

Sidnei Marinho de Souza

Doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
sidmarinho@yahoo.com.br



Lana Mara de Castro Siman

Doutora em Didática da História pela Université Laval, Canadá
Professora adjunta da Universidade do Estado de Minas Gerais- FaE/UEMG
lanacastrosiman@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0002-8061-9924>

Recebido em: 26/07/2017 – Aceito em: 28/08/2017

Resumo: Este artigo apresenta a análise de textos e imagens que abordam a (s) Cultura Africana (s) na coleção didática “História Global”, destinada a alunos e professores do Ensino Médio e aprovada na avaliação do PNLD/2012, sendo a mais escolhida por professores do Ensino Médio da rede pública de ensino, no Brasil. Buscou-se evidenciar a concepção de cultura africana veiculada por meio de texto e imagem, a presença de silenciamentos a respeito da produção cultural dos povos africanos, assim como a presença de mudanças reveladoras de uma visão sobre a história e cultura do continente africano despendida de estereótipos, preconceitos e representações eurocêntricas.

Palavras - chave: Livro Didático, Cultura (s) Africana (s), Ensino de História.

Abstract: This article analyses texts and images concerning African Culture presented in the didactic collection “História Global”, which is targeted to Ensino Médio (High School) and was approved on PNLD/2012 evaluation. It was chosen by the majority of public High School teachers in Brazil. This paper intends to highlight the conceptions of African Culture that are conveyed by the texts and the pictures shown and the silencing of cultural production of African people, as well as the presence of changes of perspective about African Culture and History that reveal a new point of view which is free of stereotypes, prejudice and eurocentric representations.

Key Words: Text book, African Culture, History Teaching

Introdução

As pesquisas que abordam o livro didático como objeto de estudo são relativamente recentes, entretanto, é um dos temas mais pesquisados mundialmente. No Brasil, os primeiros estudos tiveram início em 1950 com Dante Moreira Leite e se expandiram nos anos de 1980, 1990 e 2000, o que também representou uma tendência internacional. Neste sentido, vale destacar, dentre outros, os estudos de Circe Bittencourt (1993) que buscam compreender a produção, o conteúdo e o consumo do livro didático; o de Kazumi Munakata (1997) que empreendeu esforço para esclarecer a materialidade do livro, suas condições subjetivas de produção e comercialização; Roger Chartier que, por meio da *História do livro e da leitura*, (1988, 1990, 2002) priorizou em seus estudos a estrutura dos textos, as formas que toma o escrito e as diversas práticas de leitura; e os trabalhos de

Alain Choppin (1980, 1998, 2004) na teorização e balanço da produção.

No Brasil, assinala-se que a multiplicação e diversificação da produção acadêmica ocorrida a partir dos anos 1990 aparece ligada aos interesses dos pesquisadores em compreender os efeitos da formulação de novas políticas públicas no campo educacional brasileiro tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que entra em vigor a partir de 1996. De modo especial, a partir dos anos 2000, com a implementação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, assinala-se a presença de estudos que buscam compreender como tem sido abordados os negros na história e cultura afro-brasileira, assim como tem sido abordado o continente africano na sua relação com a história do Brasil e história colonial e com os movimentos de descolonização. Importante destacar que a formulação e implementação da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica apresentam-se articuladas ao contexto de lutas empreendidas pelo movimento negro e aos que com esta luta se afinizam contra a discriminação racial e a todas formas de preconceitos e estereótipos contra os negros e a favor de uma educação pela igualdade étnico-racial.

No que tange aos estudos sobre as relações entre negros e brancos em livros didáticos, Silva, Teixeira e Pacífico (2014) ressaltam que a após a virada do século o que ocorre não é somente a retomada de tais estudos, mas um aumento gradativo e constante de pesquisas e publicações envolvendo este instrumento pedagógico. Além disso, grande parte dessas pesquisas está na pós-graduação, na forma de dissertações e de algumas teses (SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2014, p. 32), refletindo a expansão deste segmento educacional no Brasil.

O estudo da iconografia e de sua relação com o texto que nos interessa de maneira especial tem, também, interessado aos pesquisadores, na medida em que as imagens têm sido cada vez mais incorporadas aos livros e ao espaço escolar, visando, dentre outras motivações, a acompanhar a difusão intensa e permanente de imagens pelas diversas tecnologias da comunicação. Esse fato coloca aos produtores de materiais didáticos, aos professores e pesquisadores a necessidade de se sintonizarem com o interesse de crianças e jovens de hoje em dia, no sentido de lhes oferecer instrumentos de leitura de um mundo saturado por imagens. No que toca ao ensino de História, as iconografias são consideradas, a partir do movimento da Nova História, como fonte de conhecimento das diferentes sociedades e temporalidades humanas. Nesse sentido, não tem por função apenas ilustrar o texto ou a narrativa construída pelo historiador ou produtor do texto didático, mas de oferecer outros elementos de compreensão e interpretação histórica.

Sintonizados e sensíveis, em nossa prática docente, ao contexto de lutas contra a discriminação racial dos negros, com estudos atuais a respeito do (s) negro (s) e de sua cultura(s), com a importância dos estudos das imagens enquanto fonte de conhecimento histórico e com a necessidade de oferecer aos jovens instrumentos para a sua leitura dos textos didáticos de História, empreendemos uma pesquisa que buscou analisar como a cultura africana é abordada por meio dos textos e imagens, identificando que mudanças e permanências podem ser observadas nas coleções didáticas. Para isso, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: a) Qual (is) conceito (s) de cultura é (são) veiculado (s) pelos livros, nos textos e nas iconografias, no que se refere ao continente africano e a África da Diáspora? b) Como se articulam os discursos verbais e iconográficos sobre a cultura no continente africano? c) Quais manifestações e expressões culturais são dadas a ver e ler? d) Comparecem elementos culturais iconográficos e textuais representando as singularidades e pontos comuns do continente africano?

Para fins deste artigo¹, apresentaremos a análise da coleção didática “História Global” do autor Gilberto Cotrim, coleção didática mais utilizada e distribuída pelo MEC no PNLD de 2012.

Análise do texto e das imagens da coleção “História Global”

A Coleção

Por meio do levantamento das imagens referentes à coleção didática “História Global” do PNLD de 2012², conforme quadro abaixo, verifica-se que o número de páginas destinadas especificamente ao estudo da História e Cultura (s) Africanas (s) teve um aumento, se com-

¹Este artigo é um recorte da pesquisa envolvendo livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008 e 2012, realizada no Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) entre os anos de 2013 e 2015, sob a orientação da Dra. Lana Mara de Castro Siman.

²Os livros didáticos do PNLD de 2012, do Ensino Médio, caracterizam por se apresentarem divididos em três volumes. Em relação ao quadro de imagens (quadro 1), vale ressaltar, que pode haver diferença entre o número total de páginas que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e o número total de imagens pelo fato de algumas vezes termos mais de uma imagem em uma mesma página.

³O PNLEM e o PNLD foram unificados, em 2009, por meio da resolução nº 60 do FNDE.

paramos a versão do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)³/PNLD de 2008. No entanto, nesta coleção, estas páginas encontram-se de forma mais expressiva no volume 1, onde há dois capítulos destinados a temática africana. Nos volumes 2 e 3 acontece uma diminuição destas páginas. O número de páginas com imagens de africanos, afrodescendentes e de aspectos das culturas africanas também teve um aumento considerável, de 40 imagens na versão anterior para 73 imagens, na soma dos três volumes da coleção didática do PNLD de 2012. Além disso, percebe-se que muitas das imagens utilizadas na versão anterior foram reutilizadas nesta versão. Nota-se nesta coleção didática que, a maioria das imagens sobre africanos, seus descendentes e aspectos das culturas africanas são representados por imagens que conjugam elementos humanos e não humanos, e são representadas por gravuras, documentos, fotos e obras de arte.

Quadro 1: Imagens referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira presentes nos livros didáticos “História Global” do PNLD de 2008 e 2012
Quadro inspirado na tabela de estudo de imagens de Palhares (2012, p. 117-118).

Livros didáticos PNLD 2008 e 2012	Total geral de páginas dos livros	Total de páginas destinadas especificamente à História e Cultura Africana por ano (série)	Total de páginas com imagens que podem remeter à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)	Total de imagens humanas e não humanas relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira por ano (série)
<i>História Global</i>	Volume único Total: 608 p.	11	40	11	7	22
<i>História Global</i>	1º ano: 320 2º ano: 304 3º ano: 256 Total: 880 p.	1º ano: 22 2º ano: 13 3º ano: 5	1º ano: 28 2º ano: 31 3º ano: 14	1º ano: 3 2º ano: 3 3º ano: 4	1º ano: 12 2º ano: 4 3º ano: 1	1º ano: 22 2º ano: 24 3º ano: 9

Esta coleção possui dois capítulos destinados à História e Cultura (s) Africana (s). Trata-se do capítulo VI, denominado “Egípcios”, que consta na unidade III intitulada “As primeiras civilizações”. Observa-se aqui uma mudança no título da unidade, não se associa a civilização egípcia à antiguidade oriental como foi feito na versão anterior; e do capítulo XII, denominado “Povos africanos”, ambos presente no volume 1 desta coleção.

O capítulo sobre os “Egípcios” inova, em seu texto introdutório, na medida em que afirma que na terra dos faraós, das pirâmides, do papiro, das múmias e da Esfinge, o Egito Antigo despertava grande interesse já entre seus contemporâneos. Para lá partiram sábios e artistas que depois difundiram aspectos da cultura egípcia em vários pontos do mundo (COTRIM, 2010, p. 73).

Entretanto, embora o texto tenha evidenciado a influência da cultura egípcia em outras partes do mundo, silencia que a cultura egípcia é uma cultura africana. Desse modo, como ocorreu na obra didática do PNLEM de 2008, os aspectos culturais egípcios, como por exemplo: a crença na vida após a morte, os conhecimentos de química, matemática, astronomia, de artes plásticas, medicina, as práticas de cultivo, os conhecimentos de arquitetura, dentre outros, são apresentados tanto no texto didático como nas imagens presentes no capítulo, porém, estes elementos não são apresentados aos alunos como elementos culturais africanos. Muitos destes elementos culturais se fazem presentes até hoje em várias culturas africanas e também em outras localidades do mundo em função da diáspora.

Constata-se, também, que a maioria das imagens vinculadas ao Egito, são imagens representadas por obras de artes, que demonstram o grande vínculo da cultura egípcia com a religião, o que é observável em inúmeras culturas africanas. Contudo, percebe-se que a cultura no capítulo VI está direcionada para o passado, um conceito de cultura que nos parece fixo, uma vez que em nenhum momento é apresentado aos alunos, seja por

meio do texto didático ou de imagens as modificações e readaptações sofridas pela cultura egípcia ao longo do tempo. Isso pode ser percebido por meio dos seguintes trechos do texto didático:

A religião era um aspecto muito importante da vida no Egito Antigo. Tanto que teve profunda influência nas atividades culturais (...)

Considerável parcela da produção artística do Egito Antigo foi influenciada pela religião. Isso é observável especialmente na arquitetura, em que o culto aos deuses levou à construção de belos templos (...) (COTRIM, 2010, v. 1, p.78-79).

O capítulo XII do livro, denominado “Povos africanos”, inicia-se com a imagem de uma escultura africana seguida de duas questões, conforme pode ser observado por meio da figura, a abaixo.

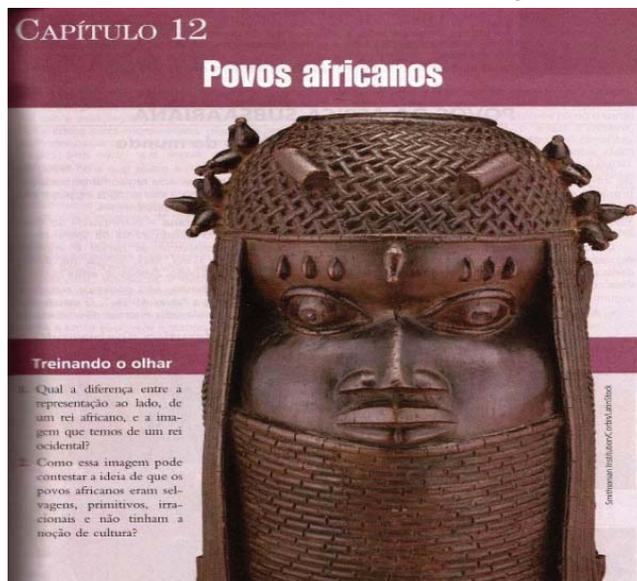


Figura 1: Escultura representando a cabeça de um rei de Benin (séc.XVIII)
COTRIM, 2010, v. 1, p. 165.

O recurso didático utilizado pelo autor para dar início ao capítulo é interesse, pois, por meio da imagem e da exploração de sua representação o autor busca perceber e trabalhar o imaginário dos alunos com o objetivo de desconstruir todo um imaginário há bastante tempo propagado de que os povos africanos eram selvagens, primitivos, irracionais e que não tinham cultura.

Outro ponto que merece destaque no capítulo é o reconhecimento por parte do autor de que a África é o berço de uma das mais antigas histórias do mundo. Além disso, o autor optou no texto didático desta obra, por estudar os povos da África Subsaariana, ou melhor, África Sul-saariana⁴. Dessa forma, ele afirma que:

A África é um continente com mais de 30 milhões de km², aproximadamente 3,5 vezes o território brasileiro atual. Abrange uma população superior a 900 milhões de habitantes, distribuídos por 53⁵ países (em 2006). É o segundo continente mais populoso, superado apenas pela Ásia (COTRIM, 2010, v.1, p. 166).

O autor do livro “História Global” também confirma que

o continente nunca foi homogêneo. Ao contrário, sempre se caracterizou pela pluralidade de paisagens, povos sociedades e culturas (COTRIM, 2010, v.1, p. 166).

Além disso, segundo o autor, os estudiosos costumam dividir o continente em África setentrional e África subsaariana. A primeira parte corresponde ao norte do continente, quase inteiramente ocupada pelo deserto do Saara. Região ocupada por egípcios, cartagineses e muçulmanos. A segunda parte corresponde ao território situado ao sul do deserto do Saara, onde se estabeleceu inúmeros reinos e impérios.

Contudo, o continente africano é caracterizado por abrigar diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Possui cerca de 1,216 bilhão de habitantes (2016)⁶ e estes, segundo Munanga (2009), estão distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo *diferentes e semelhantes*

(MUNANGA, 2009, p. 13).

O autor da obra didática salienta, também, que apesar dessa divisão, não se deve reduzir o continente africano a “duas Áfricas”. Dessa forma, cita Alberto da Costa e Silva (2002) para afirmar que o estudo dos povos africanos revela uma enorme diversidade de maneiras de fazer, pensar e viver, que torna a África várias Áfricas.

Neste sentido, para se pensar na construção cultural, política e econômica africana é preciso ter conhecimento dos aspectos geográficos e das migrações históricas ocorridas no continente que contribuíram decisivamente para dar origem aos diversos povos africanos. Por meio da figura 2, de certa forma, o autor do livro “História Global” ilustra esta diversidade presente no continente, porém, nenhuma questão foi levantada em relação a estas imagens com vistas a uma análise das mesmas.

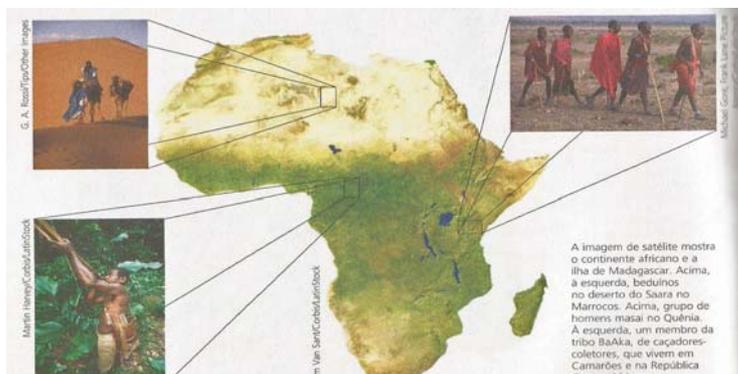


Figura 2: Algumas imagens retratando povos do continente africano
COTRIM, 2010, v. 1, p. 166.

Assim, conforme Silva (2008), a África antes da chegada dos europeus encontrava-se dividida em três partes: a África do Norte, a região do Sahel (região de transição que recebia influências tanto das culturas africanas como da cultura árabe) e a África Subsaariana. *Sendo o deserto do Saara o marco natural para essa divisão.* Ainda, segundo o autor, essa divisão tem como fundamento as características geofísicas do continente. Pois, a África na verdade é um continente enorme, com grande diversidade geográfica. Nela há de tudo: altas montanhas – algumas como o Kilimanjaro, com os picos permanentemente cobertos de neve; grandes desertos, como o Saara; florestas que parecem sem fim, como a do Congo; grandes extensões de matas baixas e estepes e zonas que estão sempre alagadas. Entretanto, cerca de metade do continente é formada savanas. Numa região, faz frio na maior parte do ano. Noutras, predomina o calor seco ou absoluta falta de umidade caracterizada pelo deserto. Nas regiões costeiras do norte do continente e na parte meridional da África do Sul, o clima é temperado, com as quatro estações bem definidas (...) (SILVA, 2008, p. 12).

Desse modo, o fator geográfico, aqui representado por sua diversidade, foi determinante na fixação dos povos africanos em algumas partes do continente. O deserto do Saara, por exemplo, dificultou a fixação de pessoas em função da dificuldade com a agricultura. Logo, a busca por terras cultiváveis e por água fez com que muitos dos primeiros povos africanos fossem nômades. Entretanto, segundo Serrano e Waldman (2008), é importante frisar que as imagens culturalmente construídas e veiculadas nos meios *televisivos* [grifo meu], sobre os desertos, solicitam vários reparos. Pois, no Saara apesar da escassez de água e dos rigores climáticos, a imagem de ausência de vida é falsa. Neste sentido, apesar de reduzida, a fauna e a flora estão presentes nas terras do deserto e, inclusive, estas são ocupadas há milênios por vários povos, como por exemplo, pelos *tuaregs* (nômades também conhecidos como homens azuis em função do índigo que utilizam para tingir suas roupas); falam um idioma berbere próprio, dispõem de alfabeto específico e mantêm tradições muito distintas dos árabes e dos berberes sedentários (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 66-67).

Com o passar do tempo, a condição de nômade foi mudando devido à fixação de alguns povos próximos às margens dos rios. A agricultura foi então responsável pela sedentarização de algumas sociedades africanas. Dessa forma, apesar da dificuldade encontrada por alguns povos, outros já viviam, por exemplo, nas regiões do Sahel e África Sul-saariana da prática da

⁴Preferimos utilizar a expressão Sul-saariana por fazer uma relação direta às terras ao sul do Saara. Pois, a expressão África Subsaariana pode possibilitar a construção por parte dos alunos da ideia de uma localidade subdesenvolvida, pobre, atrasada.

⁵Hoje são 54 países em função do surgimento do Sudão d o Sul.

⁶Dado disponível em <https://www.google.com.br/search?site=&source=hp&q=populacao+atual+do+continente+africano&coq=populacao+atual+do+continente+africano&gs_l=psy-b.3...2196.26349.0.28236.38.38.0.0.0.249.5974.2j29j5.36.0....0...1..1..64..psy-ab..2.29.4621...0j0i131k1j0i22i30k1.MbVmDdafkdI> acesso em 15/07/2017.

agricultura e das intensas trocas comerciais. Assim, à medida que as pessoas se adaptavam a diferentes ambientes, a cultura também foi se diferenciando. A própria língua dos diversos povos africanos também se diferenciava e se readaptava a cultura de outros povos.

Portanto, aqui fica claro que para compreender as culturas africanas é preciso pensar em cada povo e no local que este vive, pois, os aspectos geográficos contribuíram e, ainda, contribuem diretamente para o modo de viver e de se expressar dos africanos. Desse modo, muitas vezes, ser nômade, pastor, agricultor e comerciante, estava diretamente ligado às condições de vida impostas pela própria natureza. Além disso, a experiência coletiva, em ambientes diversos foi configurando culturas diferentes, mas que na sua maioria possuíam o culto aos ancestrais como um elemento cultural comum.

Contudo, embora os aspectos geográficos sejam importantes para se entender as culturas africanas, estes não foram abordados no texto didático do livro “História Global”. Entretanto, percebe-se ao longo do capítulo, a preocupação do autor da obra em evidenciar que os diferentes povos africanos sempre transformaram a natureza e construíram uma grande variedade de modos de ser e viver. Dessa forma, afirma que: essa variedade cultural pode ser observada nas dimensões heterogêneas da vida social: sua produção econômica e artística, suas religiões, suas organizações políticas, etc (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

E, destaca também que

foram importantes para o desenvolvimento das distintas sociedades africanas as trocas culturais e comerciais entre as regiões africanas e áreas fora do continente. Na antiguidade houve contatos com diferentes povos, como os egípcios. Posteriormente, com os povos muçulmanos (...), persas, indianos, árabes e *européus* [grifo meu]. Os principais produtos desse comércio de longa distância eram o sal, ouro, cobre, marfim, peixe seco, gado, camelos, cabras, carneiros, sorgo, cevada, trigo, etc (COTRIM, 2010, v. 1, p.168).

Neste sentido, Serrano e Waldman (2008) afirmam que a África foi prodiga em trilhas, que além de permitirem o trânsito de inovações culturais, constituíram, é evidente, canais para que se processassem fusões culturais de todo o tipo. E ainda nos chamam à atenção que o comércio no continente possuía vários significados, não se restringindo a um papel meramente econômico. O mercado, por exemplo, por meio das trocas comerciais, significava também um espaço onde se fortificava o sentimento de solidariedade e a consciência da coletividade.

O comércio da noz de cola, fruto que possui propriedades psicoestimulantes, ocorria envolvendo longas distâncias e percebe-se que este fruto possuía uma utilização bem comum entre os diversos povos, era utilizado nos ritos e nas cerimônias religiosas. O comércio do sal, da mesma forma, foi responsável por promover contatos não só pelo interior do continente africano, mas também contatos transcontinentais, e dessa forma, costumes, tradições e até mesmo religiões, como por exemplo, o catolicismo e o islamismo foram introduzidos, na África, em função dos contatos comerciais.

As rotas comerciais, em função da circulação de riquezas, acabaram se tornando também objetos de disputas, conflitos e espaços pertencentes a Estados que passaram a controlar o comércio de determinadas mercadorias inclusive a cobrar tributos pela utilização destas localidades. Há neste capítulo, inclusive, a apresentação do Reino de Gana, Reino do Mali e do Congo. O primeiro reino é destacado pela existência de um mercado bem desenvolvido onde se comercializava animais (carneiros e bois), artesanato (máscaras, joias, adornos feitos de marfim, ouro e cobre), sal, etc. O segundo é caracterizado por uma população malinesa composta por várias etnias, destacando-se entre elas, os mandingas, nome atribuído aos africanos dessa região que praticavam o islamismo e viviam da exploração do ouro, agricultura, pecuária, pesca e artesanato. É destacado também neste reino as cidades de Tombuctu, Djenné e Gao, importantes centros comerciais. Tombuctu, segundo o autor do livro, transformou-se em cen-

tro cultural islâmico na África Ocidental e Djenné destaca-se pela presença da maior mesquita do mundo feita em adobe.

O terceiro reino, o do Congo, é caracterizado pela presença dos povos bantos, que ocupam amplas regiões do centro e do sul da África. O autor do livro destaca neste reino o contato com os europeus que aconteceu de forma amistosa e inclusive com o estabelecimento de parcerias comerciais. Os europeus se surpreenderam com a organização da sociedade congoleza, comandada por um rei cercado por uma corte e por conselheiros, uma vez que essa não era a representação que os mesmos tinham a respeito do continente africano.

Assim, por meio do comércio, as relações com Portugal foi se estreitando a ponto inclusive do chefe africano permitir a presença de missionários naquela localidade. Vale destacar também que o comércio de pessoas, ou seja, o tráfico negreiro contribuiu para que alguns chefes africanos tornassem mais poderosos e expandissem seus territórios e aldeias tributárias. Desse modo, conforme Souza (2002), essas expansões davam-se por meio de guerras que mediam o poder dos chefes, estabeleciam novas composições políticas e territoriais, e produziam escravos, disputados pelos mercados interno e externo.

Ainda, segundo Souza (2002), o aumento do envolvimento de chefes africanos com o tráfico, permitiu-lhes o acesso a mais riquezas e prestígio, além da cobiça pelas armas de fogo que os portugueses relutavam em comerciar. Contudo, segundo a autora, o desejo de conversão ao catolicismo por parte, por exemplo, do rei do Congo e de seus representantes, conforme figura 3, demonstra também o desejo de acesso a novos ritos, objetos, tecnologias e conhecimentos (SOUZA, 2002, p. 100). Tudo isso, evidência as constantes trocas culturais envolvendo os portugueses e os congolezes e, além disso, as mesmas demonstram o quanto à interação e até mesmo a absorção de aspectos culturais foi de suma importância, naquela época, para o aumento do poder, da riqueza e construção de imensos reinos, entretanto, isso também contribuiu para aumentar a concorrência e as divergências entre inúmeros chefes africanos que passaram a ser concorrentes no grande comércio representado pelo tráfico de africanos. Logo, conforme Souza (2002) era muito comum até meados do século XVII, a alternância entre o estabelecimento e o rompimento de alianças entre chefes africanos e portugueses (SOUZA, 2002, p. 102).

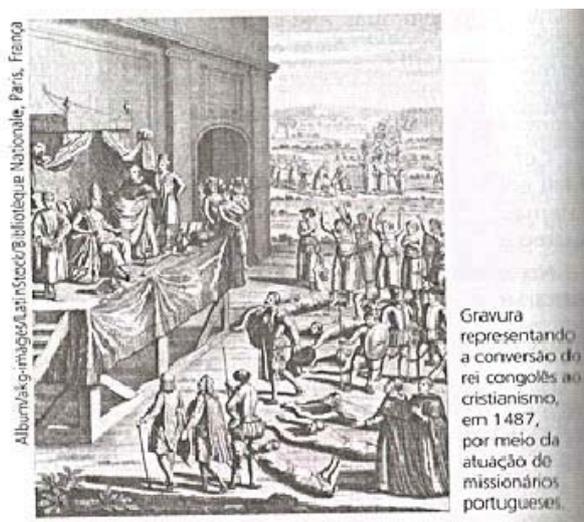


Figura 3: Gravura – Conversão do rei congolês ao cristianismo, 1487. COTRIM, 2010, v. 1, p. 172.

Conforme Serrano e Waldman (2008), tal tendência demonstra que em África também se pairava as demandas do chamado “mundo pré-moderno”. Logo, observa-se que o continente africano nunca esteve isolado dos demais e, como tal é influenciado, influenciou e ainda influencia os demais. Entretanto, embora berço da humanidade e da civilização, injustamente foi marcada por categorias precon-

ceituosamente construídas com objetivo de dominá-la.

No que diz respeito a uma visão preconceituosa, ainda, existente a respeito de África, o autor da obra, busca desconstruir a mesma, na medida em que salienta no capítulo que durante muito tempo houve concepções preconceituosas em relação aos povos da África subsaariana. Tais concepções os reduziam a sociedades homogêneas, movidas por costumes selvagens e crenças animistas (crença que personifica certos fenômenos da natureza, atribuindo-lhes “alma”).

Todavia, a partir da segunda metade do século XX, porém, as pesquisas históricas e antropológicas sobre as sociedades subsaarianas passaram a questionar, pouco a pouco, a visão anterior, marcada por preconceitos, equívocos e desinformações. Novos estudos foram recuperando a diversidade dos povos africanos e suas múltiplas culturas, desenvolvidas ao longo de milênios de história (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

Além disso, as atividades presentes no decorrer do capítulo e ao final do mesmo, também, contribuem positivamente para desconstrução de todo um imaginário negativo existente a respeito do continente africano, de seus povos e de suas culturas, conforme pode ser observado a seguir.

OFICINA DE HISTÓRIA

Explorar & Refletir

1. Observe as fotografias abaixo, que representam expressões artísticas africanas.

Colunata do Templo de Luxor, Egito.
Ruínas da Grande Zimbábue.

a) Relacione suas observações à frase: "Imensidade e diversidade são dois termos que se aplicam à África"
 b) Debata essa afirmação em grupo. Depois, elabore um texto com as suas reflexões.

2. Na primeira metade do século XIX, o filósofo alemão Friedrich Hegel escreveu que a África "não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento" (HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Brasília, Ed. UnB, 1995. p. 88.)

a) Converse com o professor de Filosofia para compreender aspectos do pensamento de Hegel que explicariam a afirmação anterior.
 b) Elabore um comentário sobre essa afirmação de Hegel.
 c) Em sua opinião, a África está ausente da história mundial na atualidade? Justifique.

3. "Interessar-se pela história da África significa, também, interessar-se pela história do Brasil."
 • Discuta em grupo essa afirmação. Depois, escrevam um texto comentando aspectos da relação histórica afro-brasileira.

Questão de seleção para a universidade

(UFPE) No século XVI, a necessidade de garantir o abastecimento contínuo de força de trabalho escrava para a América produziu alianças políticas entre representantes dos interesses coloniais e reinos africanos. Sobre esta questão, analise as proposições abaixo.

a) Estas alianças regularizaram as trocas de mercadorias, instalações de feitorias e de fortalezas.
 b) O Estado português foi o único a estabelecer alianças políticas com reinos africanos durante os séculos XVI e XVII.
 c) As trocas de mercadorias entre África e Brasil foram monopolizadas pelos comerciantes brasileiros desde o século XVI.
 d) A demanda de africanos transformados em escravos, para abastecer a América, cresceu ao longo do século XVII, provocando uma disputa entre vários comerciantes europeus, na tentativa de dominar áreas fornecedoras.
 e) Estas alianças políticas possibilitaram a presença de missionários europeus em vários territórios africanos, para realizar o trabalho de converter e catequizar a população nativa ao cristianismo.

Figura 4: Atividade proposta no final do capítulo – “Oficina de História”
 COTRIM, 2010, v. 1, p. 172-173.

Contudo, o estudo da África propicia uma releitura passível de ser desenvolvida mediante uma abertura de outro mote (SERRANO e WALDMAN, 2008, p. 92). Neste sentido, Georges Balandier (1976) afirma que essa abertura trata de romper com o pensamento eurocêntrico e com as doutrinas que estabelecem hierarquias para diferenciar os indivíduos (...).

Ainda, no capítulo XII do livro “História Global”, seu autor nos chama a atenção, que no século XVI os africanos passaram a

plantar vários vegetais – como mandioca, ananás (abacaxi), cacau, tabaco, amendoim, caju, goiaba e feijão – levados do Brasil para África por ex-escravos e europeus (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

Percebe-se por meio da análise exposta até aqui que, o conceito de cultura apresentado pelo autor do livro, neste capítulo, dialoga com conceito de cultura defendido na pesquisa. Pois, a cultura foi apresentada como algo vivo, que se transforma, sofre readaptações e resigunificações. Sendo assim, as culturas africanas influenciaram e também foram influenciadas por outras culturas e este processo continua nos dias atuais.

Desse modo, o autor da obra, também, nos apresenta uma preciosidade quando afirma que

devido à influência egípcia, o arado também era muito utilizado na região da antiga Etiópia bem antes do século XVI (COTRIM, 2010, v. 1, p.167).

Esta afirmação evidencia que apesar da diversidade cultural presente no continente africano também é preciso pensar na existência de uma unidade cultural. E esta unidade cultural, conforme as obras de Diop (1974, 1978a) e de Theophile Obenga (1980) teria a cultura egípcia como referência da unidade básica entre as culturas africanas (Nascimento, 2008, p. 50-51). Contudo, pensando no capítulo “Povos africanos” aqui analisado, constata-se que o autor do livro “História Global” evidencia a diversidade cultural presente em África, porém, não trabalha com a possível existência de uma unidade cultural para o continente.

O autor, por meio de um pequeno texto complementar presente em um “*boxe*” do capítulo, também cita as influências das culturas africanas no Brasil, ocorrido em função da diáspora. Afirmando que:

a maioria dos africanos escravizados que vieram para o Brasil pertencia aos povos bantos (...). E em função disso, algumas palavras bantas foram incorporadas à língua portuguesa, como por exemplo: banguela, bagunça, cachaça, cachimbo, caçula, carimbo, encafifar, lenga-lenga, mambembe, maracutaia, moleque, quilombo, xingar, zonzo, dentre outras (COTRIM, 2010, v.1, p. 171).

Neste sentido, segundo Oliveira (2006), na diáspora africana, o que vem para o Brasil não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas sim, os valores e princípios negro-africanos, os aspectos civilizatórios. Dessa forma, o território afro-brasileiro não é o espaço físico africano, mas a forma com que os negros brasileiros singularizam o território nacional. Esse “novo espaço” é simbólico e cultural, marcado pela singularização da cultura negra, por seu real vivido, por sua dinâmica civilizatória, por sua filosofia, que marca definitivamente a formação social brasileira (OLIVEIRA, 2006, p. 85).

Ainda, segundo o autor, ao mesmo tempo em que a diáspora significou uma ruptura violenta com os valores civilizatórios africanos, ela também contribuiu para que os mesmos fossem espalhados pelo mundo. Além disso, nesse processo, não foi possível aos africanos transladar suas instituições sociais para os novos espaços, entretanto, os mitos e os ritos de suas tradições, foram preservados (guardados) na memória e readaptados aos novos contextos de vida, principalmente, por meio da religião.

Enfim, vale destacar aqui que, a existência de uma unidade cultural africana não nega a existência de uma diversidade cultural entre os diversos povos do continente africano. Elas coexistem, são elos inseparáveis.

Considerações finais

Por meio desta análise, constatamos silêncio, representações eurocêntricas e mudanças que vem sendo implementadas nos livros didáticos, principalmente, a partir da segunda avaliação feita pelo MEC por meio PNL D de 2012. Além destes aspectos, podemos apontar que houve um aumento no número de capítulos destinados especificamente à História e Cultura (s) Africana (s), mas que, entretanto, ainda prevalecem: a história e as culturas de povos africanos que viveram no continente antes da chegada dos europeus ou durante o período colonial, sobressaindo os estudos sobre a costa ocidental do continente em detrimento da costa oriental; o predomínio de representações vinculadas ao período colonial e imperial brasileiros, com destaque para as imagens canônicas de Debret e Rugendas, quando pensamos os africanos, seus descendentes e suas culturas no Brasil, em função da diáspora; o não reconhecimento da civilização egípcia como uma civilização africana e negra. Entretanto, destaca-se uma melhoria considerável em relação à qualidade das imagens (tamanho, cores, legibilidade) e de suas respectivas legendas.

Referências Bibliográficas

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **A matriz africana no mundo**. Revista Sankofa. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008, p. 55-72.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D' África**: A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 23-45.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista**: história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

Coleções Didáticas:

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e Geral. volume único. 8ª ed. São Paulo, 2005.

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e Geral. v.1, 2 e 3. 1ª.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

OCEAN BUILDERS: INTERSEÇÕES ENTRE ECOLOGIA E ESTÉTICA NA ILHA DE SÃO VICENTE EM CABO VERDE

OCEAN BUILDER: INTERSECTIONS BETWEEN ECOLOGY AND AESTHETICS IN SÃO VICENTE ISLAND IN CAPE VERDE



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2337>

Denise Perdigão Pereira

Doutora em Educação e Professora do Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco
Pesquisadora da Rede CNPq: GPELL/Ceale/FaE/UFGM

denise.perdigao@ifmg.edu.br

Ao Ocean Builders

A David Leone



Recebido em: 22/07/2017 – Aceito em: 30/08/2017

Resumo: Entrevista concedida por David Leone Lima Monteiro, em janeiro de 2016, na Ilha de São Vicente, Cabo Verde. David Leone é professor de *Designna Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA)*, localizada na referida ilha, e membro do *Ocean Builders*. Fundado em outubro de 2012, na Ilha de São Vicente, *Ocean Builders* é um movimento, ou comunidade cabo-verdiana, que se dedica à proteção ambiental, inclusive de espécies marinhas e, ainda, à sensibilização das pessoas nesse sentido. O componente estético entra como importante elemento nas ações do grupo, uma vez que seus membros e simpatizantes do movimento realizam grafites com mensagens ecológicas, bem como utilizam uma página do *facebook* para divulgar tanto fotografias de suas ações, como de espécies marinhas e do contexto ambiental da Ilha de São Vicente, de modo mais abrangente. Aos cinco de dezembro do ano de 2015, o grupo foi reconhecido pelo Corpo Nacional de Voluntários de Cabo Verde e pela *United Nations Volunteers (UNV)*, devido ao “trabalho voluntário meritório em prol do desenvolvimento social e cidadania em S. Vicente”¹.

Palavras-chave: *Ocean Builders*, Ecologia, Estética.

Abstract: Interview grated by David Leone Lima Monteiro, in January, 2016, at São Vicente Island, Cape Verde. David Leone is Design teacher at *Mindelo_Escola Internacional de Arte [Mindelo International Art School] (M_EIA)*, located at the referred island, and is member of *Ocean Builders*. Founded in October, 2012, at the Island of São Vicente, *Ocean Builder* is a cape Verdean movement, or community, dedicated to environmental protection, inclusive of marine species, and also to the sensitization of people in the sense. The aesthetical component figures as an important element in the group actions, since the movements’ members and supporters perform graffiti’s with ecological messages, as well as utilize a *Facebook* page to divulgate both photographs of its actions, of the marine species and the environmental context of the São Vicente Island, in a more comprehensive way. In December, 5, 2015, the group was acknowledged by the National Body of Volunteers of Cape Verde and *United Nations Volunteers (UNV)*, due to “meritorious voluntary work in the favor of social development and citizenship in São Vicente”.

Keywords: *Ocean Builders*, Ecology, Aesthetics.

¹Disponível em: <https://www.facebook.com/OceanBuilders/?fref=ts>.
Data de acesso: 11/09/2016.

Entrevista

Entrevistadora: O que é o *Ocean Builders*?

David Leone: *Ocean Builders* é um grupo, uma organização, um grupo de amigos que se conhecem há muito tempo, que cresceram na mesma zona, nascemos na mesma zona, somos da mesma Ilha. Somos amigos há muitos anos e... eu já viajei muito, eles também, e nos reencontramos. E nós, como pessoal do mar, estamos constantemente a ir para os arredores, a descobrir novos lugares da Ilha, sítios recônditos que geralmente o pessoal daqui da Ilha não conhece e que eu acho que deveria conhecer. Nós gostamos de aventura, portanto, isso é a primeira coisa a dizer. Portanto, estamos sempre a descobrir coisas.

Entrevistadora: Todos são nadadores?

David Leone: Praticamente nós somos do mar, nadamos, fazemos mergulho, esportes radicais tipo *surf*... tudo o que envolve o mar, estamos sempre em frente. Estamos sempre nesses sítios, fora do centro urbano. Mas isso não implica que não haja presença humana, de vez em quando. Portanto, o que presenciamos, nestes sítios, é que há muito lixo. Não só pelas pessoas que vão ali fazer os seus piqueniques, mas também o vento o traz e também a maré, através dos barcos que vêm passando nas águas de Cabo Verde, mesmo por meio dos barcos nacionais. Reparamos que há muito lixo e aquilo perturba muito. Sempre que vamos a estes sítios, tentamos sempre fazer qualquer coisa. Não conseguimos limpar tudo de uma só vez, mas eu acho que, em parte, a gente consegue fazer qualquer coisa. Então, tentamos sempre fazer uma “limpezita”, organizar o lixo, tentar trazer alguma coisa para a cidade, mas nem sempre conseguimos. Tentar, talvez, concentrar em algum sítio, talvez, quem sabe, um carro maior, alguém que nos possa dar uma boleia para a cidade e depois catar o lixo, como deve ser, e tentamos sempre fazer este tipo de coisa. Nesse sentido, tendo em conta o nome *Ocean*, que é oceano, e *Build*, que é, por exemplo, em Português, construção, reconstrução... Eu acho que é construir, reconstruir o oceano. O nosso objetivo é transmitir preocupações ecológicas. A partir disso, nós denominamos o grupo *Ocean Builders*, Construtores do Oceano.

Entrevistadora: Por que o nome em Inglês?

David Leone: Bom, o nome em Inglês, pensamos um tempo atrás sobre isso. O nome em Português não tem aquele sabor, aquele som... Porque nós queremos chamar a atenção para as pessoas notarem o trabalho e, assim, juntarem-se a nós, para cada vez melhorarem as coisas por aqui. E acho que o nome é até mais sugestivo, acaba por chamar mais a atenção das pessoas.

Entrevistadora: E é um nome mais internacionalizado...

David Leone: Sim. É justamente isto. Acaba por se enquadrar no tema internacional. Nós começamos a denominar como *Ocean Builders* e, a partir disso, como eu disse, não só a divulgação, a conhecer fora; conhecer a nossa terra, o que temos de bom. Mas, a partir daí, começamos a aliar outras coisas, que é para chamar a atenção a essa questão da consciência ecológica, através das fotografias das paisagens... Temos aqui na nossa terra, não só em São Vicente, mas em todas as Ilhas de Cabo Verde, e queríamos partilhar o que normalmente presenciamos, a beleza. E, muitas vezes, não só. Através da fotografia, que faço constantemente, quando vamos for a, para esses sítios e utilizo a web, nesse caso, o *facebook*, que é para divulgar esse tipo de coisa para as pessoas conhecerem. Porque, normalmente, postamos fotografias de sítios recônditos; muitas pessoas começam a perguntar: “- Onde é este sítio? Onde é aquele sítio?” Olha, não é preciso ir tão longe, não é preciso ir para fora do país para conhecer estes sítios. Os sítios ficam tão perto de ti, que basta sair do seu teu conforto, do centro urbano, fora da cidade, que vais encontrar sítios maravilhosos. E é a partir disso que vamos dando a conhecer estes sítios,

chamando a atenção, para o pessoal ficar mais atento e, a partir dali, ver que temos lugares bonitos, muitas coisas bonitas para aproveitar. E tendo em conta que, se cada um fizer a sua parte, cada um apanhar um pedacinho de papel no chão, eu acho que já é uma contribuição para este tipo de preocupação que temos. Cada vez estamos tendo mais dificuldades com a natureza, com a questão ecológica que, daqui a pouco, não vamos ter nem estes sítios para desfrutar. Portanto, pela fotografia, começamos a divulgar este tipo de coisa e, a partir disso, participamos de uma primeira campanha de limpeza, que foi organizada pelo MDR, que é o Ministério do Desenvolvimento Rural. A partir daí, conheceram-nos como *Ocean Builders*, como grupo. Nós prestamos este serviço voluntário e, então, convidaram-nos, já inúmeras vezes, para participar em várias ações de limpeza à volta da Ilha. E como somos ligados ao mar, temos mais facilidade. Faço natação há vários anos, em longas distâncias e tudo mais, mergulho, faço *snorkeling*, e tenho os meus amigos que fazem a mesma coisa, mas tenho amigos que são mergulhadores profissionais, quer dizer, por profissão, e, nesse sentido, quando vamos a estes sítios, temos esta especialidade, que é a limpeza ao fundo: enquanto há o pessoal da terra que recolhe o lixo, nós temos a especialidade que é ir ao fundo do mar, para trazer o lixo que está ao fundo do mar. Aliado a isso, temos participado dos campeonatos internacionais de *surf* e *bodyboard*. Nesse caso, a organização, que é a *Ski-bosurf*, temos uma parceria muito boa com eles, estão sempre a chamar-nos, quando acontece esse tipo de evento e nós estamos a cargo de organizar a questão da limpeza das praias e manter aquilo bonito, desde o início até o fim, quando o evento terminar; que a praia esteja bonitinha, como achamos no início. Temos participado em várias vertentes de limpeza, aqui na Lajinha; na volta da Ilha também houve o dia mundial da limpeza, de que também participamos. Foi muito bom! É incrível o montante de lixo que se consegue tirar, catar. Mesmo assim, não conseguimos tirar muito, porque é praticamente impossível.

Entrevistadora: São quantas pessoas?

David Leone: Olha, nós temos um núcleo de pessoas lá da minha zona, nós crescemos cerca de cinco... somos seis. Mas a partir disso, o que fazemos é... tentar sempre; quando há um evento, temos sempre pessoas que participam conosco, pessoas de outras zonas e mesmo da mesma zona que a nossa, e nós tentamos sempre trazer pessoal para este tipo de evento. Temos pessoas que estão prontas para entrar nesse trabalho voluntário. E, normalmente, quando participamos, vai ali para 15, 20, 30 pessoas, conforme for. Nós não somos o único grupo, organização deste tipo. Há outras organizações que tem como preocupações a proteção de tartarugas, mas algumas das pessoas do nosso grupo já participaram de formações de proteção a tartarugas e sempre que há este tipo de coisa... já temos o nosso nome no MDR, então, sempre que há este tipo de coisas, há a preocupação de nos chamar. E eu, digamos, como amante da arte, acho que é uma forma de chamar a atenção e, através da arte, podemos mostrar muita coisa. A fotografia é uma delas, que é uma forma, não só pela ação que fazemos no campo – o mergulho, catar o lixo no chão, como fazemos normalmente – mas, através da fotografia, a divulgação dos sítios que temos, muitas das vezes, coisas que presenciamos nestes sítios e que divulgamos em fotografias, não tão agradáveis, talvez. Mas o intuito é sempre chamar a atenção, para que possamos salvar o que é nosso.

Entrevistadora: Neste sentido, vocês também fotografam as ações do grupo. Não é isso?

David Leone: Sim. Fotografamos todas as ações do grupo, as paisagens, as ações de outras pessoas... Também, quando vamos a esses eventos de limpeza, eu faço sempre questão de levar a minha câmara, eu procuro fazer levantamento de imagens que forneço às instituições e outros sítios, porque é sempre bom que eles tenham estes registros, para fazerem plotagens em painéis, que é para as outras pessoas

perceberem que há outras pessoas preocupadas nesse sentido e que qualquer um pode fazer alguma coisa. E também, nesse questão da arte, a primeira intervenção que aconteceu, nesse sentido, foi em 2014, no campeonato de *surf*, que é a *Open Sandy*. O que fizemos foi catar paletes de madeira. Eu não sei como se diz isso em brasileiro, mas são aquelas bases de madeira em que se utilizam caixotes para transportar e, depois, quando desmontadas, são tábuas. E, com isto, montamos placas, mesmo no sítio, com o pessoal ali; passamos o dia a dar marteladas e a bater pregos. Antes disso eu, pessoalmente, tentei arranjar tintas e coisas do gênero e produzimos placas com mensagens lógicas para as pessoas terem atenção no espaço: “O espaço é nosso. Não é meu, não é teu, não é daquele outro, mas é nosso. O que é nosso eu acho que vale a pena nós juntarmos as mãos e tomarmos conta conjuntamente”. Eu acho que é esse tipo de coisa. É tentar sempre passar mensagens desse gênero, a partir da pintura, da fotografia, da ação no terreno.

Entrevistadora: Vocês também fazem vídeos?

David Leone: Nós nunca postamos nenhum vídeo. Mas já fizemos alguns que apareceram na televisão inúmeras vezes. Há também uma outra vertente, que não é só no mar, a versão ecológica, mas a questão também do voluntariado. Até bem pouco tempo, fomos reconhecidos, ganhamos um prêmio, no Dia Nacional do Voluntariado, que foi muito bom! As pessoas reconheceram o nosso trabalho. É claro que não fazemos isso pelo reconhecimento, mas pelo gosto.

Entrevistadora: Mas o reconhecimento indica que o trabalho do grupo está sendo significativo para a sociedade, de uma maneira mais ampla, não é mesmo?

David Leone: Com certeza! Eu acho que, a partir do momento em que há este tipo de coisa, é porque as pessoas estão a ver que estamos a fazer algo, e isso é bom! Ampliando o conhecimento, é possível que as pessoas tenham mais vontade de integrar-se nesse tipo de trabalho, porque o trabalho voluntariado não é apelativo para muita gente. Mas a partir do momento em que vemos a coisa com amor, com tranquilidade, acho que tem tudo para dar certo. Ainda sobre o trabalho voluntariado, temos feito, eu e a professora de Design, aqui na M_EIA tenho vários colegas; não são da área, mas tento passar esta vontade. E eles têm vontade de participar; pintam e tudo mais. Só dou umas “dicaças” e eles vão em frente. Há escolas primárias aqui à volta de São Vicente, como por exemplo, a escola Valentina, em que as paredes estavam degradadas. O que fizemos foi dar um toque estético mais interessante com o grafite, que é uma forma de expressão que tem, muitas vezes, o vandalismo como conotação. Mas eu acho que, ultimamente, tem alterado muito essa questão da mentalidade sobre o grafite. E como tenho visto muitos trabalhos, principalmente nas escolas, com ilustrações interessantes, dá um ar bem diferente. Eu acho que isto é bom para nós, para o meio em que estamos e também para as crianças que estão ali a escrever, mais interessadas, com mais cores e com mais vida. E tentar passar também esta questão de que a arte, como o grafite, pode ser utilizada de vários modos. Não tanto como as pessoas pensam, como vandalismo e tal, mas eu acho que pode servir para propósitos diversos, basta que haja um bom sentido.

Entrevistadora: E estes grafites foram feitos pelos *Ocean Builders*?

David Leone: Sim. Tanto pelos *Ocean Builders* quanto por parceiros nossos. Há pessoas que estão sempre conosco, nossos amigos, todos conhecidos que estão na mesma área, grafiteiros. Sempre chamamos colegas da área porque no meu grupo nem todos têm a técnica do grafite.

Entrevistadora: Qual é a formação de cada um dos integrantes do *Ocean Builders*?

David Leone: Bom, eu sou *designer*, estou aqui na M_EIA. Tenho uma colega que é diretora de *marketing*. Um outro amigo é mergulhador profissional, quer dizer, são dois mergulhadores profissionais no grupo. Tem um outro que neste momento não está aqui. Infelizmente, foi para a Ilha do Sal. Ele pas-

sou a trabalhar na ASA, que é a Agência de Segurança Aérea. É engenheiro eletrônico. Portanto, temos pessoas com formações diversas. Não tem que ser um mergulhador ou um grafiteiro para fazer este tipo de coisa. Estamos sempre abertos, suscetíveis a novos desafios. Podemos fazer qualquer coisa. Até porque temos uma tranquilidade. Por trás, as pessoas não sabem bem quem somos. Acho que é isto que vale a pena! Basta que haja ação, que haja, como disseste, este reconhecimento.

Entrevistadora: Os alunos da M_EIA já participaram de alguma intervenção do *Ocean Builders*?

David Leone: Sim. Temos agora os alunos de *Design* do segundo ano, minha turma, e alunos de outros anos também participaram conosco da pintura de escolas. Quase todos os alunos da M_EIA. Eu sempre os chamo. Temos o nosso grupo, que é o núcleo, e estamos sempre a puxar outras pessoas que estiverem com vontade de participar. Eu acho que é isso que é bom: ir pegando cada vez mais forças, mais mãos e corações, que é para poder estar sempre a mover este tipo de trabalho.

Entrevistadora: Creio que você disse muitas coisas interessantes a respeito do grupo.

David Leone: Sim. Acabei por dizer tudo, dizer, mais ou menos, o que é o *Ocean Builders*... Temos a nossa página no *facebook*¹, estamos sempre a postar coisas... coisas internacionais... informações... Outras pessoas também vão postando no *site*, estão sempre a nos consultar, a dizer que gostam do nosso trabalho, estão a apreciar o que fazemos. E... temos outros projetos mais à frente: como temos profissionais da área do mergulho – eu não tenho um diploma neste sentido - mas meus colegas são profissionais, já fazendo isto há muitos anos... Há pessoas que gostam do mar, há pessoas que não gostam, porém poderão gostar... Dar aula de *snorkeling*, aulas de mergulho... E temos como propósito, mais a frente, ter um centro aonde as pessoas possam ir, ter um espaço e projeto melhor, onde possamos desenvolver este tipo de atividade – mergulho e *snorkeling*, incluindo natação. Temos parceria também com a Associação Regional de Natação de São Vicente e, sempre que há eventos que envolvem o mar, somos sempre chamados para a limpeza e para a monitorização das competições.

Entrevistadora: Penso que esta maneira de desfrutar de um espaço, do oceano, mas com esta consciência ecológica, pode ser uma forma interessante de desenvolver atividades, como o mergulho, dentre outras que você mencionou.

David Leone: Sim.

Entrevistadora: Não só naquela perspectiva do turismo, de explorar a natureza, de extrair tudo dela...

David Leone: Exato. Acredito que a questão é tirar o máximo de proveito, aquilo que é bom, mas sempre atento às coisas, porque, mais dia, menos dia, se não juntarmos as mãos, se não trabalharmos como grupo, se não trabalharmos com parcerias, se não olharmos para a frente, não teremos nada para desfrutar. Há pessoas que dizem: - “Ah, vocês estão a fazer um bom trabalho!” Estamos a fazer. Eu acho bem. Mas há possibilidade de vocês também fazerem. Aliás, somos nós também, para darmos as mãos. Eu acho que não faz mal nenhum a ninguém dar uma ajudinha, de vez em quando. Não há necessidade de que se esteja ali a toda hora, prontamente, mas, quando puderes, agrademos, aliás, a natureza agradece. Portanto, se tivermos o consciência do que podemos fazer, também podemos desfrutar muito mais e com mais sabor.

Entrevistadora: O grupo utiliza outra forma de divulgação, além do *facebook*?

David Leone: Temos a página do *facebook*. Não temos um *site*, só o *site* do *facebook*. Normalmente, este é o tipo de divulgação que temos – pela *web*. As coisas vão crescendo... Quiçá, mais à frente, haja uma maior propagação daquilo que estamos a fazer. Para as pessoas de fora, por meio do *site* do *facebook*, as pessoas vão conhecendo. Um amigo que estava na Ilha do Sal conheceu alguém por lá que disse estar interessado no nosso trabalho e gostaria de conhecer nosso trabalho melhor, de vir a São Vicente, de ver o que é possível, em termos de parceria... A questão é ir em frente e ver o que vai dar no futuro.

Entrevistadora: Desde a primeira vez em que estive em São Vicente, em fevereiro de 2014, o trabalho do *Ocean Builders* me chamou a atenção. Creio que, na ocasião, vocês estavam fazendo aquele trabalho dos painéis. **David Leone:** Exato. Deve ter sido no campeonato de *surfe*. Montamos painéis, ao longo da praia, os espalhamos pela praia. Como as pessoas vão lá acampar, vão lá visitar... O campeonato acontece no final de semana e tem a duração de três dias. Fica cheio de gente. Aquela quantidade de gente deixa muito lixo. Coletamos uma quantidade de lixo!

Entrevistadora: Colocar os painéis surtiu algum efeito?

David Leone: Eu acho que sim. Através dos painéis, as pessoas veem... O painel é uma coisa que está sempre presente. Eles permaneceram ali por muito tempo. Há alguns que duraram até meses. Mas as pessoas vão lá e os retiram. Algumas os retiram para fazer lenha.

Entrevistadora: Mas se os retiraram para usar como lenha é até razoável, não é mesmo?

David Leone: Sim. Utilizaram combustível natural... Acho que é melhor... Surtiu efeito porque as pessoas estavam sempre atentas aos painéis, ao grafite, à cor... Aquilo está sempre presente. Então, não há como as pessoas dizerem que não viram. Portanto, acredito que aquilo fica gravado na mente das pessoas. E fomos percebendo a preocupação delas: ao invés de deitar lixo no chão... E durante aqueles dias, a uma certa hora, nós fazíamos uma espécie de arrastão: íamos às tendas das pessoas e distribuíamos sacos de lixo, algumas luvas e dizíamos: - Vamos lá pessoal! Vamos aproveitar esta meia horita, vamos tirar o que está no chão. Em meia hora, estava completamente diferente, porque, inevitavelmente, o lixo vai ao chão... Mas, de vez em quando, paramos um pouquinho, enquanto o campeonato está pausado – tudo é bem controlado para não atrapalhar a programação – quando está em pausa, e vamos passando de tenda em tenda, e vemos as pessoas levantarem com cara boa, com os sacos a retirar o lixo. E, assim, vamos amontoando o lixo, quando, no fim, a Câmara Municipal leva os contentores para buscar o lixo. E como vão lá e têm todos os sacos arrumadinhos, como deve ser, já é meio caminho andado. Porque, normalmente, para falar a verdade, eles tentam fazer o trabalho, mas não é o melhor: vão limpar e tiram uma coisinha ou outra. E nós temos uma preocupação mais profunda de tirar todo o lixo. E deixamos aquilo preparado para quando os contentores chegarem... é só recolher o lixo e levar. Acho importante dar uma mãozinha, que é para ajudar a Câmara, pois ela não consegue fazer tudo.

Entrevistadora: Penso que este é um trabalho de muita sensibilidade, de perceber o que é importante para Cabo Verde, para o contexto da Ilha de São Vicente. O nome do movimento – posso chamá-lo assim? – expressa muito bem isso.

David Leone: Sim. Não é exatamente um grupo... Temos o nosso núcleo, mas acho que isto é muito grande. Pode-se chamar mesmo movimento, porque é ação. É dar vida ou preservar a vida. É isso! Cada vez mais pessoas vão percebendo e vêm ajudar neste trabalho. E quanto mais mostrarmos o que é nosso, o que temos para desfrutar, creio que aumenta a vontade das pessoas de acarinhar o que é nosso. E logo vão aparecendo mais pessoas e mais e mais!

Entrevistadora: Algo curioso: no ano passado, em 2015, em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, Brasil, onde vivo, acompanhei um grupo de artistas, poetas, principalmente. Eles promovem, periodicamente, um evento chamado Sarau Comum. Fazem saraus de poesias, mas que também reúnem todas as artes – visuais, música... Um exemplo: realização de saraus de poesias, juntamente com exposições de pintura, ou saraus e feiras com produtos vegetarianos ou coisas que as pessoas levam para trocar e, não necessariamente, para comprar etc. Posso dizer que este é também um movimento muito interessante. É claro que existe ali um núcleo de coordenadores, como eu percebo que acontece com o *Ocean Builders*. O Sarau Comum trata de aspectos relacionados às grandes cidades, aos centros urbanos. Assim, eles discutem questões ligadas aos movimentos de passe livre, reivindicações sobre

transporte coletivo, dentre outros. Tal como o Sarau Comum retrata o espírito dos problemas de uma grande capital brasileira, o *Ocean Builders* expressa o espírito de Cabo Verde.

David Leone: Sim. Tem tudo a ver. É precisamente por isso que eu disse que o nome *Ocean Builders* é sugestivo. Somos um arquipélago, somos rodeados por água, mar por todo o lado! Toda gente quer ir ao mar, quer desfrutar, quer sentir-se bem, mas, para isto, temos que ter o sítio limpo e agradável. Mas se nós mesmos não fizermos a limpeza, acho que ninguém irá fazer isto por nós. Não se espera que ninguém de fora venha aqui catar todo o lixo. Nós temos que fazer nós próprios e termos a consciência que devemos fazer isto sempre...

Entrevistadora: Sensibilizar as pessoas...

David Leone: Sensibilizar as pessoas para cuidar do nosso espaço.

Entrevistadora: Muito obrigada! Gostaria de dizer que admiro imensamente o seu trabalho tanto, na M-EIA quanto na Ilha de São Vicente, de forma mais abrangente!

David Leone: Obrigado! Obrigado! Enquanto eu estiver de pé caminharei sempre para a frente! Sempre para a frente!

Entrevistadora: Ah! Disto eu tenho certeza!