

...letramento socioambiental

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

02.01 | 2024



editorial
artigo
testemunhos
entrevista

educação socioambiental: um currículo para o desenvolvimento sustentável

socio-environmental education: a curriculum for sustainable development

Denise Pini Rosalem da Fonseca
Diretora Executiva do *Instituto E.V.A.*
Atibaia – São Paulo – Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6605>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10433515>

Editorial

Em 2005, no contexto da implementação da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS* (2005–2014), a proposta de uma educação que promovesse o desenvolvimento sustentável começava a ser desenvolvida. Naquele momento a UNESCO se perguntava:

Pode a educação ser considerada como parte integrante de uma estratégia para o desenvolvimento sustentável? E se for esse o caso, por quê? (UNESCO, 2005, p. 42).

Em 2015, a Assembleia Geral da ONU propôs os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) e, dentre eles, o **ODS 04 – Educação de Qualidade**, que almejava:

*Garantir **acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa**, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* (Nações Unidas - Brasil, 2015, *online*). [Grifos nossos].

Na Meta 4.7 (ODS 4) estabeleceu-se - pela primeira vez - a vinculação da EDS com os ODS:

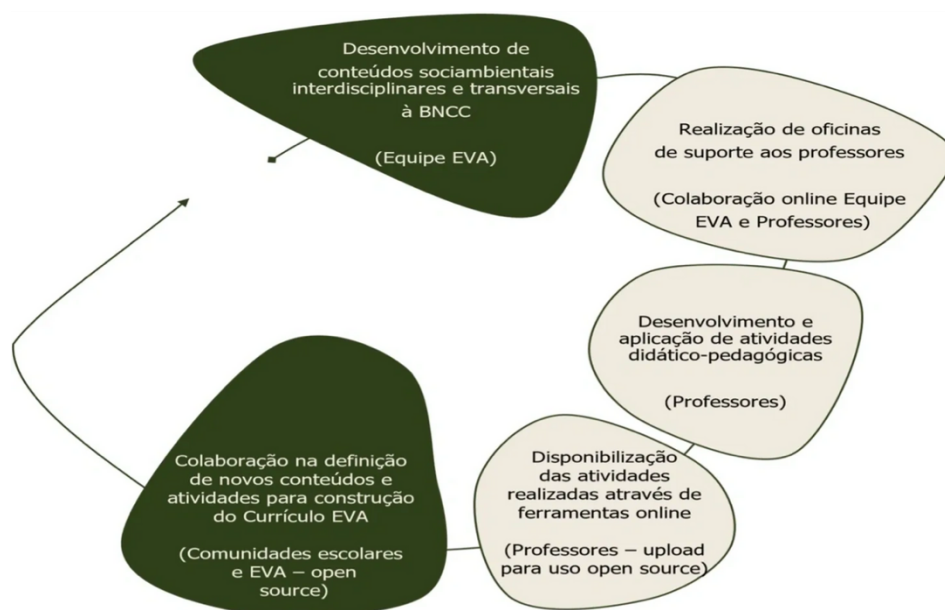
*Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da **educação para o desenvolvimento sustentável** e estilos de vida sustentáveis, **direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural** e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável* (Nações Unidas - Brasil, 2015, *online*). [Grifos nossos].

A partir de 2020 - atendendo a este chamado global da UNESCO para uma ação intersetorial e interdisciplinar no campo da Educação - o Instituto E.V.A. desenvolveu o *Currículo de Educação Socioambiental (CEduSA@Fonseca 2022)* e uma *Caixa de Ferramentas (@Instituto E.V.A. 2023)* para implementar um Programa de Formação Inicial Continuada especializado em Educação Socioambiental para Professores da Educação Básica pública e rural brasileira.

Educação Socioambiental é uma proposta curricular interdisciplinar, que combina conteúdos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); da Educação para os Direitos Humanos (EDH) e da Educação para a Cidadania Global (ECG), a ser aplicada ao longo da Educação básica brasileira de forma transversal e articulada a habilidades dos componentes curriculares definidas pela BNCC (Instituto E.V.A., 2023).

Com base nesta proposta o Instituto E.V.A. oferece aos professores formação profissional especializada (Educação continuada) em formato híbrido (presencial e à distância) e ferramentas necessárias para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas localizadas.

A Educação Socioambiental adota uma pedagogia participativa baseada em pesquisa-ação para desenvolver, aplicar, avaliar e divulgar as atividades didático-pedagógicas que localizam os conteúdos dos módulos às realidades locais brasileiras.



Fonte: Instituto E.V.A., 2020.

Afinal, o que é Educação Socioambiental?

Desde a década de 1990, temas que compõem a Educação Socioambiental começaram a ser definidos como conteúdos obrigatórios da Educação Básica brasileira através de leis¹ que instituem a Educação Ambiental e obrigam o ensino da História da Cultura Negra, assim como da Cultura Indígena.

Apesar de tal obrigatoriedade, ainda há muito espaço para avançar na definição e produção de conteúdos, materiais didáticos e atividades didático-pedagógicas para o ensino formal e sistemático desses temas, pois permanecem na sociedade brasileira travas político-ideológicas sobre “o que”, “como” e “para que” esses temas devem ser ensinados.

Em dezembro de 2018 o Ministério de Educação (MEC) homologou a *Base Nacional Comum Curricular*². Segundo o MEC, a BNCC está alinhada com a *Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas*.

Isso implica no reconhecimento de que a:

*... educação deve **afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade**, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza* (BRASIL, 2013). [Grifos nossos].

A BNCC determina a abordagem de temas relativos à Educação Socioambiental em fragmentos de conteúdos distribuídos pelos distintos “Componentes Curriculares”³ com ênfase nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, em todos os anos do Ensino Básico — e particularmente - a partir do Ensino Fundamental — Anos finais (6-12).

Embora deva ser ressaltado que a Educação Socioambiental não se trata de mais um componente curricular *stricto sensu*, para que esta se dê de forma sistemática se carecia da construção de um currículo de caráter transversal e interdisciplinar.

¹ Lei No 9.795/1999 (Educação Ambiental); Lei No 10.639/2003 (Cultura Negra), e Lei No 11.645/2008 (Cultura Indígena).

² A BNCC tem um “... caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação”.

³ Nomenclatura utilizada pela BNCC para se referir às distintas disciplinas incluídas no Ensino Básico (por exemplo: História, Geografia, Física, Biologia, Ensino Religioso, Português, Matemática, etc).

É importante dizer que há uma grande disponibilidade de conteúdos e dados publicados na internet sobre meio ambiente e cidadania inclusiva - apurados e atualizados. No entanto, eles não necessariamente estão formatados para que o Professor da Educação básica possa utilizá-los diretamente como material de referência ou paradidático em atividades didático-pedagógicas nas diferentes etapas da formação dos estudantes.

Além disso, há uma enorme discrepância de oferta de materiais adequados para a Educação Socioambiental na internet no idioma português, quando comparado ao inglês. Para além da barreira do idioma, tal anglocentrismo implica igualmente uma hegemonia de dinâmicas cognitivas e perspectivas político-ideológicas que se deseja superar, dada a sensibilidade dos conteúdos da Educação Socioambiental, no que tange a relação “local versus global”.

Endossamos a sustentação de *Marcos Sorrentino* de que a Educação Socioambiental deva ser fruto de uma “dialética” entre o Estado e a sociedade civil:

*Uma pergunta importante é: que Educação Ambiental vai ser regulada, considerando que o governo tem a clara noção de que ela deve ser popular, crítica e emancipatória? Futuros governos podem não concordar com tal perspectiva, mas **esperamos que um coletivo articulado seja constituído na sociedade civil que não vai permitir que sejam abandonadas ações do Estado que apoiem essa visão.** Políticas públicas de Educação Ambiental são, portanto, um processo dialético compartilhado entre Estado e sociedade civil (Sorrentino, 2005). [Tradução livre e grifos nossos].*

No que deve se basear um currículo de Educação Socioambiental?

Os conteúdos elencados para estruturar um currículo de Educação Socioambiental foram definidos na confluência dos 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil* (ODS)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade (Nações Unidas - Brasil, 2015, online).

... com as recomendações da *Educação para a Cidadania Global* (ECG)

A ECG visa a equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à

igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos (UNESCO, 2016, online).

... ambos estabelecidos em Conferências Internacionais das Nações Unidas, em 2015 e 2016 respectivamente, das quais o Brasil participou e é signatário dos acordos estabelecidos.

Por outro lado, em atenção ao que determina o *Plano Nacional de Educação* através de diversas leis, a Educação Socioambiental endossa que:

Art. 4o São princípios básicos da educação ambiental:
I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a **interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural**, sob o enfoque da sustentabilidade;
III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da **inter, multi e transdisciplinaridade**;
IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
V - a garantia de **continuidade e permanência do processo** educativo;
VI - a permanente **avaliação crítica do processo educativo**;
VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5o São objetivos fundamentais da educação ambiental:
I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
II - a garantia de democratização das informações ambientais;
III - o estímulo e o fortalecimento de uma **consciência crítica sobre a problemática ambiental e social**;
IV - o **incentivo à participação individual e coletiva**, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada **nos princípios da**

liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (Lei No 9.795, 27/04/1999). [Grifos nossos].

A respeito deste último princípio básico da Educação Ambiental brasileira (1999), a Educação Socioambiental dedica especial atenção aos conteúdos curriculares preconizados no Artigo 26-A da LDB (1996), modificado em 2003 e 2008, particularmente nas escolas rurais localizadas em comunidades de remanescente de quilombos e em aldeamentos indígenas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Lei No 9.394 (LDB), 20/12/1996, modificada pela Lei No 10.639, 09/01/2003 e pela Lei No. 11.645, 10/03/2008).

Há exemplos que se aproximam da Educação Socioambiental?

No mundo há escolas baseadas em currículos de Educação Socioambiental, como é o caso da *Green School*⁴. Há também currículos como o *Educação Gaia*⁵ e *Eco Schools*⁶, adotados tanto por escolas quanto por grupos da sociedade civil, que desenvolvem metodologias para ensino da sustentabilidade.

⁴ <https://www.greenschool.org/>

⁵ <https://www.gaiaeducation.org/>

⁶ <https://www.ecoschools.global/>

Contudo, observamos que esses modelos põe um foco maior na educação global e internacional e menor à local e ajustada às culturas regionais e étnicas.

Qual a importância da localização da Educação Socioambiental?

Em uma frase: *Conhecer para cuidar!*

Partindo desse princípio, não há como a Educação ser afastada do contexto em que se dá. Assim como, na concepção freireana de educação transformadora, um educando jamais irá se identificar com assuntos que não dizem respeito à sua realidade, uma criança não aprenderá o mundo através de referências que não sejam intimamente ligadas ao seu entorno, à sua experiência cotidiana, àquilo que a interessa no dia a dia.

Desse modo a Educação Socioambiental traz o conceito de **localização** para definir uma pedagogia que se baseia na experiência vivida e vivenciada na escola (local) como principal fonte de aprendizado de conteúdos socioambientais (global).

Localização é um conceito apropriado das novas mídias e é originalmente do campo da tradução. “Localizar” se diferencia de “traduzir” na medida em que transcende o conteúdo em si e se concentra no seu valor cultural e existencial nas distintas realidades locais.

Muito resumidamente, “localizar” está para “traduzir”, assim como “letrar” está para “alfabetizar”.

A Educação Socioambiental que o *Instituto E.V.A.* se propõe a desenvolver é localizada por excelência. Ela é concebida em sua origem para se ajustar às realidades dos estudantes, se adequar às suas visões de mundo e fazer sentido linguística e culturalmente para sua comunidade.

Finalmente - e ainda mais importante - na Educação Socioambiental a construção do conhecimento necessariamente deve ver acompanhada por uma reflexão crítica e desaguar em ações comprometidas com a regeneração da comunidade e do ambiente.

Em uma frase: *Conhecer, refletir, agir!*

Referências

BRASIL (2013). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 30/07/2023.

Instituto E.V.A. (2023), *Projeto Político Pedagógico*.

Disponível em: <https://eva-edu.org/sobre-e-v-a>

Acesso em: 11/11/2023.

Nações Unidas – Brasil (2015), *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

Acesso em: 30/07/2023.

SORRENTINO, Marcos (2015). *Environmental Education as Public Policy*. MMA. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=en>.

Acesso em: 30/07/2023.

UNESCO (2005), *Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2005-2014*. Documento final. Plano Internacional de Implementação.

Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000139937_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1b59166c-ce6e-4e60-9099-8ddcd98974ab%3F%3D139937por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/482.

Acesso em: 30/07/2023.

UNESCO (2016), *Educação para a cidadania global no Brasil (ECG)*. A abordagem da UNESCO. Disponível em :

https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship?TSPD_101_RO=080713870fab2000c55749e3f58f9dfa23b83f2a3c954bbabd1e8d38c90d012452e2bda8a7be9b090855a749f5143000fb7c1dc64ac7da8b8f8cc2ea7cbfdbfa584669a1c0904a30bdd1cc37d9216732adb736a.

Acesso em: 30/07/2023.

doma, griot e sankofa: memória, oralidade e ancestralidade¹

doma, griot and sankofa: memory, orality, and ancestry

Antonia Lana de Alencastre Ceva
Educatora e Doutora em Serviço Social
Paty do Alferes – Rio de Janeiro
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2725-0907>
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10433539>

Resumo: Este estudo tem como objetivo explorar a produção literária de escritoras afrobrasileiras e angolanas, enquanto instrumentos de militância política e resistência sociocultural de mulheres negras em África e na diáspora. Para tanto, selecionamos o romance *Ponciá Vicêncio*, da escritora mineira Conceição Evaristo; o projeto sobre mitos africanos *Irê Ayó*, da educadora baiana Vanda Machado; o conto quimbundo *A Árvore dos Gingongos*, da angolana Maria Celestina Fernandes, e a fábula *A Escola e a Dona Lata*, de Maria João Chipalavela, natural da província de Huíla, Lubango.

Palavras-chave: (1) Literatura como militância; (2) Conceição Evaristo; (3) Vanda Machado; (4) Maria Celestina Fernandes; (5) Maria João Chipalavale.

Abstract: The goal of this study is to explore the literary outputs of Afro-Brazilian and Angolan female writers, as black women's political and sociocultural resistance tools. In doing this, we selected the novel *Ponciá Vicêncio*, written by Conceição Evaristo of Minas Gerais; a project about African myths called *Irê Ayó*, written by the educator Vanda Machado of Bahia; the quimbundu tale *A Árvore dos Gingongos*, written by the Angolan author Maria Celestina Fernandes and the fable *A Escola e a Dona Lata*, authored by Maria João Chipalavela, a native of the province of Huila, Lubango.

Keywords: (1) Literature as activism ; (2) Conceição Evaristo; (3) Vanda Machado; (4) Maria Celestina Fernandes; (5) Maria João Chipalavale.

¹Este artigo reproduz o “Capítulo 5” da Tese de Doutorado inédita, intitulada “Intelectuais negras: escrituradas de mulheres negras brasileiras e angolanas como instrumento de resistência sociocultural”, defendida em maio de 2013, no Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Introdução

O Doma é o conhecedor de todas as histórias. Antes de iniciá-las ele evoca os ancestrais com todo respeito, dizendo-lhes o que pretende falar com seus ouvintes (MACHADO 1999:05)

Na África tradicional, o doma é considerado o guardião dos segredos da gênese cósmica e das ciências da vida e mestre de si mesmo (BÂ 1982:186).

Não se deve confundir os tradicionalistas-doma, que sabem ensinar enquanto divertem e se colocam ao alcance da audiência, com os trovadores, os contadores de histórias e animadores públicos, que em geral pertencem à casta dos griots (BÂ 1982:190).

Sankofa – “Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”. Símbolo da busca de valores culturais africanos para informar a consciência de identidade (NASCIMENTO 2003:07).

Neste artigo, exploraremos os conceitos de “memória”, tradição oral – ou “oralidade” – e mitos – “ancestralidade” - no romance *Ponciá Vicêncio*; no projeto *Irê Ayó*, e nos contos infantis angolanos *A árvore dos Gingongos* e *A escola e a Dona Lata*. Tais conceitos dialogam entre si e aproximam as narrativas ficcionais, mesmo nas suas distâncias geográficas, históricas, culturais e sociais.

Através da memória reconstituímos a história dos afro-brasileiros e buscamos uma compreensão do pensamento africano.

A memória diaspórica, coletiva ou individual é a marca do escritor afro-brasileiro, sua motivação e maneira de resgatar o passado, de livrá-lo do esquecimento em que a sociedade brasileira teima em permanecer (ARRUDA 2008:04).

Como Arruda, alguns estudiosos têm privilegiado o conceito de “memória diaspórica”, como uma via de acesso para recuperar – e reconstruir – a história da diáspora africana. A literatura negra, ou literatura afrobrasileira, tornou-se um campo, no qual “... esta memória está sendo difundida e onde se revela uma poética de nossa afrobrasilidade” (EVARISTO 1996:07).

Ao falarmos de literatura negra, não nos baseamos somente em uma referência racial, mas pensamos, antes de tudo, na

*maneira como o escritor vai tratar, vai lidar com esse dado étnico que ele traz em si. Falamos de uma literatura cujos criadores buscam, consciente e politicamente, a construção de um discurso que dê voz e vez ao negro, como **sujeito que auto se apresenta** em sua escritura (EVARISTO 1996:02). [Grifos da autora].*

A partir desta perspectiva, reafirmamos que a literatura negra é um instrumento de militância política e resistência sócio-cultural. É o compromisso que o escritor — ou a escritora - assume na produção de um discurso que dê autoridade (autoria) ao negro de falar sobre si (um sujeito que auto se apresenta).

Valores civilizatórios afrobrasileiros

A protagonista *Ponciá Vicêncio* vive com sua família (mãe, pai e seu irmão Luandi) em uma comunidade descendente de escravizadas (os); em nossa compreensão uma comunidade quilombola. Ponciá traz em si “uma herança” uma memória ancestral que une presente e passado.

Um passado trágico, porque seu avô cansado dos maus tratos e de sua condição escrava matou a mulher e as (os) filhas (os), num acesso de fúria, e se mutilou em seguida. Um ato de resistência ao sistema escravista que o levou à loucura: “ele chorava e ria ao mesmo tempo”.

Toda a história da família Vicêncio é narrada a partir de memórias, uma memória que é individual e coletiva, também.

Da primeira à última página, a memória conduz os pensamentos da protagonista e das outras personagens, além de guiar sua vivência, tão representativa daquela de seus antepassados (ARRUDA 2007:62).

... embora a memória coletiva extraia sua força e duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo. Agrada-nos dizer que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto muda segundo o lugar que nele ocupo e que, por sua vez, esse lugar muda segundo relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS 1990:94-95).

No romance, a memória individual de Ponciá está diretamente ligada à memória de seus antepassados. Ela tinha medo do “angorô” — a cobra celeste que bebia água no rio. Angorô é uma palavra africana de origem banto que representa um inkice (orixá) correspondente a Oxumaré na nação

ketu e no candomblé. Oxumaré é a divindade do saber, o arco-íris ou serpente encarregada de transportar água para as nuvens. A memória individual, por sua vez, é uma memória intransferível, não necessariamente compartilhada por um grupo.

Já na fábula *a Escola e a Dona Lata*, de Maria João, a memória da guerra civil é reconstruída por um objeto inanimado: a lata. Do início ao fim, o conto infantil é narrado pela lata, em diálogo contínuo com uma abelha, um caracol e uma flor. A lata supre o desamparo afetivo e psicossocial do menino – certamente um dos órfãos da guerra. Como uma metáfora da mãe, ela o acompanha em todo o trajeto até a escola e, nesta, torna-se o seu banco – a sua base. Quando o menino se depara com o objeto, reencontra a felicidade:

Que linda e brincalhona tu és! Estás muito suja, mas não faz mal. Vou levar-te e passarás a ser o meu banquinho (CHIPALAVELA 2008:10).

Nos limites da escola, a memória da guerra é reconstruída.

É no espaço que ocupamos, por onde passamos muitas vezes e a que sempre temos acesso, que nosso pensamento se fixa para que essa ou aquela categoria de lembrança apareça, e nossa imaginação seja capaz de reconstruir o passado (HALBWACHS 1990:170).

O pouco tempo em que conviveu com o avô, bastou para que ela guardasse as marcas dele. Ela reteve na memória os choros misturados aos risos, o bracinho cotoco e as palavras não inteligíveis de Vô Vicêncio. Um dia ele teve uma crise de choro e riso tão profunda, tão feliz, tão amarga e desse jeito se adentrou pelo outro mundo. Ela, menina de colo, viu e sentiu o odor das velas acesas durante toda a noite (EVARISTO 2003: 15).

Artesã, como a mãe, Ponciá molda em barro um boneco que é a imagem e a semelhança de seu avô. É a personagem quem garante a continuidade da memória e da ancestralidade familiar.

É no âmbito da família que a imagem se desloca, porque estava nele contida desde o começo e dele nunca saiu (BACHELAR apud RICOEUR 2007:131-132).

A mãe fazia panelas, potes e bichinhos de barro. A menina buscava a argila nas margens do rio. Depois de seco, a mãe

punha os trabalhos para assar num forno de barro também. As coisinhas saíam então duras, fortes, custosas de quebrar. Ponciá Vicêncio também sabia trabalhar muito bem o barro. Um dia ela fez um homem baixinho, curvado, magrinho, graveto e com o bracinho cotoco para trás. A mãe pegou o trabalho e teve vontade de espatifa-lo, mas se conteve como também conteve o grito (...). O pai de Ponciá Vicêncio olhou o homem de barro que a menina havia feito e reconheceu nele o seu próprio pai (EVARISTO 2003:21-22).

Ou seja, a memória que Ponciá traz em si de seu avô foi construída no âmbito da família. O ato de loucura do Vô Vicêncio na narrativa literária parece-nos um assunto tabu entre familiares, e toda a comunidade quilombola, mas alguma coisa sempre escapa ao controle.

... as lembranças de infância constituem uma excelente referência. Elas ocorrem em lugares socialmente marcados: o jardim, a casa, o porão, etc., todos os lugares (RICOEUR 2007:131).

Vô Vicêncio tinha nascido um homem perfeito, com pernas e braços completos. O braço cotó ele se deu depois, em um momento de revolta, na procura da morte. No tempo do fato acontecido, como sempre os homens e muitas mulheres trabalhavam na terra. O canavial crescia dando prosperidade ao dono. (...). Numa noite, o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. Armado com a mesma foice que lançara contra a mulher, começou a se autoflagelar decepando a mão (EVARISTO 2003:51).

O assassinato cometido pelo avô e sua automutilação foram presenciados por todas (os). Esta tentativa de suicídio representa para nós um ato de resistência ao sistema escravista. Estamos convencidas de que este pequeno objeto representa um *totem*.

Totem [De or. Algonquiana.] S. N. Animal, vegetal ou qualquer objeto considerado como ancestral ou símbolo de uma coletividade (tribo, clã), sendo por isso protetor dela e objeto de tabus e deveres particulares (HOLANDA 1975:1392).

Embora Ponciá fosse muito pequena quando a tragédia acontecera, alguma recordação ficou registrada em sua memória.

É por esse traço que a memória garante a continuidade temporal da pessoa (...). Essa continuidade permite-me remontar sem ruptura do presente vivido até os acontecimentos mais longínquos de minha infância. De um lado, as lembranças distribuem-se e se organizam em níveis de sentido, arquipélagos, eventualmente separados por abismos, de outro, a memória continua sendo a capacidade de percorrer, de remontar no tempo, sem que nada, em princípio, proíba prosseguir esse movimento sem solução de continuidade (RICOEUR 2007:108).

O aspecto da memória em Ponciá está intrinsecamente articulado a ideia de temporalidade, continuidade e ancestralidade. Por outro lado, o romance não possui uma narrativa linear — cronológica — porém, a partir das memórias da protagonista é que a história da família Vicêncio é construída, o que permite ao leitor entender passado-presente-futuro.

As idas e vindas da família Vicêncio também nos remetem a esse sentido de orientação no passo do tempo. A ordem atemporal e não linear dos acontecimentos do romance nos lembra, mais uma vez, essa característica da memória (ARRUDA 2007:65).

Em outra perspectiva de análise Le Goff, inspirado no pensamento de Leroi-Gourhan, aprofundou-se na história da memória coletiva, a qual em sua concepção pode ser fragmentada em cinco períodos distintos:

... o da transmissão oral, o da transmissão escrita com tábuas ou índices, o das fichas simples, o da mecanografia e o da seriação eletrônica (...)

O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento — aparentemente histórico — à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem (LE GOFF 1984:428).

Quando o autor se refere a povos sem escrita, nosso entendimento nos permite afirmar que são povos que possuem uma tradição oral, como os africanos por exemplo.

*Nestas sociedades sem escrita há especialistas da memória, homens-memória: **genealogistas**, guardiões dos códigos reais, historiadores da corte, **tradicionalistas** (LE GOFF 1984:429) [Grifos do autor].*

Em Ponciá Vicêncio, a protagonista é a guardiã de uma memória coletiva e a única do povoado que sabia ler e escrever — aprendera com as missões de padres jesuítas.

O sobrenome Vicêncio — herdado do antigo proprietário da fazenda e das (os) escravizadas (os) — o Coronel Vicêncio — remonta a memória da escravidão, onde o batismo cristão representava uma das estratégias de aculturação — e também — de demonstração de poder econômico. Portanto, o limite espacial onde vive a família de Ponciá está diretamente ligado às memórias históricas do período escravocrata.

Halbwachs concebe a memória sociológica numa relação espaço-tempo:

... encontrar o passado no presente (...) é exatamente assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma de suas partes (HALBWACHS 1990:189).

Ou seja, nesta perspectiva a memória coletiva está intimamente ligada ao lugar onde um determinado grupo (com)vive e (com)partilha determinados códigos e vivências.

No romance, Ponciá é guardiã de uma memória individual e coletiva compartilhada com a comunidade de origem. Tanto a família da protagonista, quanto *Nêgua Kainda* — outra personagem central na narrativa — têm conhecimento da tragédia que envolve o passado de seus membros e da herança deixada por seu avô. Por outro lado, embora o lugar guarde memórias, estas não são totalmente estáticas e fixas. Os atores sociais levam estas memórias consigo, elas não são esquecidas quando há um deslocamento.

Quando o pai de Ponciá morre na lavoura, a família se separa. A vida dele foi sofrida, um prolongamento da escravidão, trabalhando de sol a sol na roça, dias seguidos sem voltar para casa. Na infância — perdida — viveu todo tipo de humilhação como pajem do *sinhô*. Com as ausências — por semanas consecutivas — de seu pai e irmão, Ponciá praticamente foi criada por sua mãe e dela herdou a sabedoria ancestral de moldar o barro.

A protagonista decide migrar para cidade grande, em busca de melhores oportunidades. Por ser alfabetizada, conseguiria um bom emprego — acredita.

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado onde nasceu, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mão, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver a terra dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e depois a maior parte das colheitas ser

entregue aos coronéis (...). Eram seis. Ponciá tinha, então, 19 anos, sendo capaz ainda de inventar sentimentos de segurança (EVARISTO 2003:35).

O deslocamento neste romance é espacial – do campo para a cidade – e temporal também. “*Ponciá tinha, então, dezenove anos*”. A menina que temia mudar de sexo ao passar embaixo do arco-íris ficou no povoado. Na cidade, desabrocha o ser mulher. Esta experiência de amadurecimento vem acompanhada da experiência da opressão, muito bem retratada por Conceição Evaristo, em suas obras. O sujeito feminino negro é o porta voz de uma experiência coletiva – a experiência da discriminação racial e de gênero.

O texto aborda – e denuncia – questões sociais presentes em nosso país. A precariedade do trabalho doméstico, a violência contra a mulher, o machismo, o racismo e o sexismo, são práticas, dentre outras, não superadas na sociedade brasileira. Devido a este fato, diversas organizações do movimento feminista e de mulheres negras estruturam suas agendas políticas para enfrentar essas questões.

O prefácio do romance, assinado por Maria José Somerlate, destaca outras problemáticas e assimetrias sociais vigentes, tais como:

... a exploração que ainda existe na zona rural, fala do trabalho em regime de semi-escravidão, da exploração do trabalho do campo, do coronelismo, da migração do campo para as cidades, da indiferença da Igreja com os sem casa, do trabalho das empregadas domésticas, do analfabetismo e da vida nas favelas (SOMERLATE apud EVARISTO 2003:10).

Na cidade, o sonho de trazer a família para junto de si é sucumbido pela dura realidade cotidiana. Com isso, a protagonista refugia-se em suas memórias, “da infância”, “do arco-íris”, “do barro”, “do avô”, “do pai”, “da mãe”, e outras, que a todo o momento a surpreendem. Como o próprio verbo “(re)fugiar” sugere, Ponciá distancia-se do presente cruel e opressor, para viver no passado. Mas, com isso, ela não se encontra, não encontra um “lugar” na cidade grande.

Ecléa Bosi salienta que no curso da memória:

... se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar (...). Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado

(...)

O adulto ativo não se ocupa longamente com o passado; mas, quando o faz, é como se este lhe sobreviesse em forma de

sonho. Em suma: para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação (BOSI 1994:55, 60).

Ancorada no pensamento de Halbwachs, Bosi analisa a função social da memória dos adultos e da memória dos velhos. Aquela seria uma memória contemplativa, para fugir momentaneamente do cotidiano; essa seria a memória dos mais velhos – guardiães de tradições, assim como os *domas* africanos.

Em Ponciá, a protagonista se perde no labirinto de suas memórias e penetra numa ausência quase constante. Convencida da necessidade – quase vital – de reviver esse passado, ela retorna a sua comunidade rural e encontra, somente, memórias.

Quando chega ao povoado, a casa está vazia. Ela não sabia que seu irmão havia partido atrás dela e que sua mãe partira, em seguida, em busca dos dois.

De manhã cedinho, Ponciá Vicêncio se levantou à procura de café. A caneca estava no lugar, em cima do fogão, porém vazia. Assustou-se. Durante a noite, ela vivera a certeza de que a casa estava habitada e cheia de vida. Possuída por essa sensação, esperou ainda um breve instante. Tinha a esperança de ver a mãe entrar com o pote de barro cheio d'água que ela fora buscar no rio. Alguma coisa mexeu no fogão, bem debaixo da trempe, no meio das cinzas. Foi, então, que Ponciá acordou para o momento presente (EVARISTO 2003:57).

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e valor (BOSI 1994:55).

Por outro lado, a memória da protagonista está amarrada à memória coletiva de um grupo e cabe a ela, segundo Nêngua Kainda, cumprir com a herança ancestral que lhe foi “destinada”.

Ponciá gostava das pessoas velhas, mas as temia. A cabeça branca, a voz rouca, o olhar embaçado contemplando a vida refeita pelo movimento das lembranças. Ela as olhava à distância. E, depois de longa ausência pela cidade, durante o tempo de seu regresso, Ponciá se encontrou com Nêngua Kainda. (...). A velha pousou a mão sobre a cabeça de Ponciá Vicêncio dizendo-lhe que, embora ela não tivesse encontrado

a mãe e nem o irmão, ela não estava sozinha. Que fizesse o que o coração pedisse. Ir ou ficar? Só ela mesma é quem sabia, mas, para qualquer lugar que ela fosse, da herança deixada por Vô Vicêncio ela não fugiria (EVARISTO 2003:60).

Nêngua Kainda representa o elo entre a família Vicêncio e, como a mais velha, ela é a portadora de um saber ancestral, que ninguém deve questionar. Nas sociedades orais africanas a palavra, sobretudo do mais velho, é dotada de um poder sagrado.

Nas tradições africanas — pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda região de savana ao sul do Saara —, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado a sua origem divina e as forças ocultas nela depositadas (BÂ 1982:182).

Na literatura africana de Língua Portuguesa — Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo-Verde — encontra-se com recorrência a presença do mais velho, como o protetor, o portador de uma sabedoria ancestral e como um “tutor” — aquele que ampara o mais jovem.

No conto *A árvore dos gingongos*, da angolana Maria Celestina Fernandes, a figura do mais velho como um guardião dos saberes e da tradição oral está bem demarcada.

*No dia em que os **gingongos**, os gêmeos, nasceram a casa encheu-se de muita animação. Amigos e familiares compareceram em peso, trazendo cada um a sua oferta. Os bebês foram unguídos na testa com óleo de palma e foi-lhes dado a chupar mel. Houve cânticos e bater de latas pelo bairro para anunciar a boa nova. Papá Policarpo chamou os velhos companheiros de **rebit**² e dançaram pela noite adentro. Comida e bebida não faltaram. É que as coisas têm de ser assim mesmo. Se os gingongos são mal recebidos, ficam zangados, podem adoecer a ponto de morrer! Assim falam os mais velhos...* (FERNANDES 2009:08-09). [Grifos nossos].

A autora pertence — e descende — à etnia quimbundu, que é também uma das línguas nacionais de Angola. Os quimbundus contam-nos o mito dos gêmeos ancestrais, *Mpèmba* e *Ndèle*, para eles os primeiros habitantes de Angola (FERNANDES 2009:05).

² **Rebita** - Também chamada de *massemba*, é uma dança tradicional. Um tipo de Quadrilha, com umbigada de casal. É um bailado muito antigo e bem popular nas províncias de Benguela, do Bié e de Luanda. Para uma melhor apreciação, ler: FERNANDES, Maria Celestina. “Glossário”. In. *A Árvore dos Gingongos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2009.

O gingongo é o jeito africano de chamar o gêmeo, de indicar aquele que nasceu junto, que dividiu a casa da barriga por nove meses e saiu para o quintal do mundo acompanhado (...) O poder que várias culturas do mundo dão a eles, que vai do respeito ao medo e à alegria, sempre envolve um significado especial (FERNANDES 2009:38).

Um significado que é compartilhado pelos quimbundus e (re) transmitido de geração a geração, pelo mais velho.

Nas “tribos primitivas”³, os velhos são guardiães das tradições, não só porque eles as receberam mais cedo que os outros, mas também porque só eles dispõem do lazer necessário para fixar seus pormenores ao longo de conversações com os outros velhos, e para ensiná-los aos jovens a partir da iniciação (HALBWACHS apud BOSI 1994:63).

A tradição oral é — e está — fundada na iniciação e na experiência do mais velho. Este é o responsável pela transmissão e manutenção das tradições e, por sua vez, da alma africana, como diria Hampaté Bâ (1982).

No conto *A Árvore dos Gingongos* esta “devoção” ao mais velho é compartilhada por toda a comunidade no espaço do *musseque* — onde o nascimento dos *gingongos* é motivo de festa. Na língua quimbundu, *musseque* significa areal e, na contemporaneidade, é utilizado para denominar favelas, bairros humildes e populosos, zonas suburbanas, onde não há asfalto (FERNANDES 2009:39). Em outra perspectiva de análise, o espaço do *musseque* é aquele que conserva mitos, tradições e traz as marcas das diversas etnias de Angola (BUENO 2007).

A influência da colonização portuguesa é contemplada no conto, quando ocorre o batismo dos *gingongos*. Neste momento percebemos certa assimilação da cultura do Outro, mas também o respeito pelas tradições locais.

Para o tratamento, a velha Mariquinha fez duas vestimentas em pano cru, nas quais colocou símbolos azuis e vermelhos; fez dois amuletos de madeira, rezas e fumaças; ungiu-os e pôs-lhe na boca óleo de palma e mel. Finalmente, sobre uma esteira, estendida no chão de terra batida, foi posta a mesa dos

³ As aspas são nossas para destacar que esta obra de Maurice Halbwachs foi publicada — pela primeira vez — em 1925. Os primeiros estudos antropológicos utilizavam esta terminologia etnocêntrica para caracterizar as sociedades com tradições orais. Por sua vez, os teóricos ocidentais da época se apropriavam de tais estudos e suas respectivas categorias. Atualmente, no século XXI, estes termos não são mais usados pela ciência antropológica.

*gêmeos, recheada de bons manjares da terra angolana; **fúnji**, feijão, canjica, **quitande**, peixe fresco e seco, carne fresca e seca, ervas, mandioca, batata-doce, inhame, **quiçangua**, doçaria e vinhos (FERNANDES 2009:11). [Grifos nossos].*

Podemos estabelecer um diálogo com os rituais do candomblé e da umbanda — religiões brasileiras de matriz africana —, nos quais a comida é oferecida, primeiramente, ao orixá (entidade que habita o mundo dos espíritos). Arriscamos afirmar que, para os quimbundus, os *gingongos* são considerados seres sagrados e devem ser tratados como reza a tradição.

A mãe dos gêmeos *Nga Maria* — católica e devota de Santo Antônio —, meses depois, manda celebrar o batismo cristão. O sincretismo religioso é uma prática recorrente em países que sofreram um longo processo de colonização, como Brasil e Angola.

Os *gingongos* recebem os nomes de Manuel e Manuela, mas são conhecidos como Adão e Eva — uma referência aos mitos de origem cristãos.

A escolha do nome a ser dado ao neonato, por ocasião do ritual da sua apresentação à comunidade, é mais um destes momentos em que as práticas religiosas ancestrais africanas são evocadas como forma de afirmação de identidade (FONSECA 2011:150).

A autora nos faz refletir sobre o impacto da colonização nas práticas culturais e religiosas ancestrais. O mito dos *gingongos* — tal como é retratado — pertence a uma tradição cultural dos povos quimbundus, mas o batismo religioso — a prática religiosa — traduz a influência do cristianismo sobre os povos colonizados. Parafraseando Denise Fonseca (2011):

A recuperação de fundamentos próprios das pertenças religiosas ancestrais africanas vem se tornando uma trilha delicadamente percorrida pelos escritores pós-colonialistas africanos e afrodescendentes na diáspora, na sua jornada em busca de novas identidades étnicas ou raciais, através do conto infantil (FONSECA 2011:150).

As (os) autoras (es) pós-colonialistas africanas (os), como nos ressalta Fonseca (2011), buscam suas pertenças étnicas ou raciais, a partir das tradições ancestrais e dos mitos de origem africanos. Já as (os) autoras (es) afro brasileiras (os) buscam essas pertenças no território da religiosidade de matriz africana.

Na perspectiva de Vanda Machado, o espaço do terreiro:

*... compreende um lugar atemporal, e possui seus métodos de aprender e ensinar. Os nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres. Como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura do cabe-lhes ensinar como aprenderam para que os mais novos possam dar continuidade à tradição. De fato, o ato de **en-sinar** na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro do seu **odu**, dentro da sua própria **sina**, do seu caminho do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando mais precisamente do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro (MACHADO 2006:22).*

No espaço do terreiro, em nossa compreensão, há a possibilidade de aprender outros saberes, ou até mesmo, outra cosmovisão, baseada no pensamento africano. A figura do mais velho, mais uma vez, aparece como sendo central na transmissão de conhecimentos, de tradições, de ensinamentos.

A palavra *Nga* — presente no conto infantil dos *gingongos* e também no romance *Ponciá* — é o jeito angolano de:

... chamar as senhoras, as mulheres mais velhas, conhecedoras das ruas e que viram os mais novos crescerem, para demonstrar respeito e bom-tom (...). Também, é uma redução do termo “ngana” que no quimbundu significa senhora e que passou a “nga” (FERNANDES 2009: 39).

Em *Ponciá Vicêncio*, a personagem *Nêngua Kainda* cumpre este papel de ser a mais velha do povoado, aquela que todos ouvem e lhe pedem a benção. Como diria Vanda Machado (2006): é aquela que *en-sina* que coloca o Outro dentro do seu caminho.

Quando Luandi resolve retornar ao seu lugar de origem com o mesmo objetivo de sua irmã não encontra ninguém em sua casa. Passados uns dias, solitário em suas lembranças, decide, então, visitar *Nêngua Kainda* e pedir-lhe a benção.

A mulher sempre velha, muito velha como o tempo, parecia uma miragem. Só os olhos denunciavam a força não pronunciada de seu existir. O som de sua boca era quase inaudível, enquanto seu olhar penetrante vazava todo e qualquer corpo que se apresentava diante dela. Nêngua

Kainda, falando a língua que só os mais velhos entendiam, abençoou Luandi. Falou que a mãe do rapaz estava viva e que eles se encontrariam um dia. Falou de Ponciá Vicêncio também. A irmã estava na cidade, não muito longe dele. Carecia de encontrá-la urgente, acolhê-la antes que a herança se fizesse presente (EVARISTO 2003:94).

Nêgua Kainda cumpre o papel ancestral de unir passado, presente e futuro em uma só temporalidade. Na tradição oral dos povos africanos a palavra, o testemunho, está diretamente ligada ao homem:

Lá onde não existe a escrita o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (BÂ 1982:182).

Para que servem os mitos?

O projeto político pedagógico de Vanda Machado — o *Irê Ayó* — em nossa concepção — inspirou-se na oralidade e nos saberes dos povos africanos, como também no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Este desenvolveu importantes atividades educativas e de alfabetização em países africanos — recém-libertos do jugo colonial — que foram registradas e publicadas em algumas de suas obras (FREIRE 1977; 1982).

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida (MACHADO 1999:03).

O que são os mitos?

- I. *Mito. 1. Narrativa de tempos fabulosos ou heroicos referentes a deuses ou a aspectos da condição humana. 2. Coisa inacreditável⁴.*
- II. *A palavra mito é grega e significa contar, narrar algo para alguém que reconhece o proferidor do*

⁴ Dicionário Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

discurso como autoridade sobre aquilo que foi dito⁵ (...)

IV. *Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano⁶.*

No conto *A Árvore dos Gingongos* — como já observamos — os gêmeos são conhecidos socialmente como Adão e Eva, uma alusão ao mito cristão da criação da humanidade. Para os quimbundus, os primeiros habitantes de Angola foram os gêmeos ancestrais, *Mpèmba e Ndèle* (BUENO 2009).

Para Stuart Hall⁷, os povos constroem suas identidades a partir de narrativas nacionais, que ao serem compartilhadas, oferecem um sentido de pertencimento ao grupo. Baseado nos estudos de Benedict Anderson, Homi Bhabha, dentre outros autores pós-colonialistas, Stuart Hall problematiza como são transmitidas essas narrativas para a manutenção de uma identidade nacional.

*Em primeiro lugar, há a **narrativa da nação** tal como ela é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação (HALL 2004:52). [Grifo nosso].*

Nesta perspectiva de análise, ousaríamos afirmar que “a narrativa da nação tal como ela é contada e recontada” fortalece a coesão do grupo e garante a continuidade dos mitos ancestrais, das práticas culturais e das tradições. Para o autor:

... a narrativa dá significado e importância a nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a morte (HALL 2004:52).

A existência humana é traduzida — e vivida — no ato de contar histórias, acontecimentos. Como ensina Vanda Machado:

⁵ Mito e Filosofia. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/filosofia/mito-filosofia.htm>, Acesso em: 30/11/2012.

⁶ 114 MACHADO, Vanda. Mitos afro brasileiros e vivências educacionais. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf>, Acesso em: 30/11/2012.

⁷ Stuart Hall é um crítico cultural de origem jamaicana, radicado na Inglaterra. É um dos fundadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham, Inglaterra, considerado uma das maiores referências dos Estudos Culturais.

... quando contamos história, passamos a fazer parte do acontecimento que estamos narrando. Somos partícipes de todas as histórias que contamos. (...) o ato de contar histórias implica em compreender a dinâmica da vida que vivemos (MACHADO 2004:03).

No conto angolano *A Árvore dos Gingongos* a autora traz, ao nosso conhecimento, um mito ancestral que é compartilhado pelo povo quimbundu e que faz parte de sua história individual. Maria Celestina possui uma irmã gêmea. E ao narrar sua experiência pessoal, ela, também, narra o que o Stuart Hall denomina de:

*... **mito fundacional**: uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo mítico (...) Mitos de origem também ajudam povos desprivilegiados a conceberem e expressarem seu ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis (HALL 2004:55). [Grifo nosso].*

A nação angolana foi fundada sobre o mito de *Mpèmba e Ndèle*. Os mitos existiam antes da colonização e continuaram a existir como estratégia de resistência e afirmação de uma identidade.

Que fique claro, no entanto, que não é nosso propósito definir uma única identidade nacional angolana, até porque são muitas as culturas e as etnias que compõem a nação. Estamos dialogando com um pensamento que questiona a ideia de uma identidade nacional unificada ou homogênea.

A psiquiatra Nise da Silveira, fundadora do *Museu de Imagens do Inconsciente*, começou a estudar os mitos egípcios, de *Dionísio e Dafne*, motivada pelo psicanalista Gustav Jung. Certa vez, em uma entrevista, Nise ressaltou que na mitologia encontrou elementos simbólicos para entender os delírios de seus “clientes”, como ela os preferia chamar:

... os mitos nada mais são do que a expressão do inconsciente. O mito é como uma espécie de trilha. Se você partir do mito, você chega onde quiser⁸.

A flor, personagem secundária da fábula *a Escola e a Dona Lata*, não estaria simbolizando o tema mítico da ninfa *Dafne*? Sobre ela, nos lembra a psiquiatra:

⁸ Entrevista com Nise da Silveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v14n1-3/05.pdf>>, Acesso em: 01/02/2013.

Apolo apaixonou-se pela ninfa Dafne, filha do Rio Ladão e da mãe Terra. Ela se esquiva, mas o deus não aceita ser recusado. Apolo persegue Dafne. Fugindo sempre, a ninfa busca refúgio junto de sua mãe, a terra, que a acolhe e a metamorfoseia em vegetal.

A terra-mãe do mito de *Dafne*, em outra perspectiva de análise, pode ser uma metáfora da África. Do solo, retiramos a matéria prima para moldar a vida.

Porém, em Angola, este solo foi utilizado por articuladores da guerra civil para plantar minas, causando a mutilação e a morte de muitas pessoas, incluindo crianças. Não estaria a autora Maria João Chipalavela fazendo uma crítica às táticas de guerrilha, que colocam em risco a vida das pessoas?

Baseada em outra cosmovisão, Vanda Machado narra o mito iorubá⁹. de *Nanã* e *Oxalá*, os criadores da humanidade.

A mitologia iorubana nos conta que Olorum criou o mundo, criando todas as águas, todas as terras e todos os filhos das águas e do seio das terras. Criou uma multiplicidade de plantas e bichos de todas as cores e tamanhos. Um dia, Olorum chamou Oxalá e ordenou que ele criasse o ser humano. Oxalá, sem perda de tempo, deu início ao trabalho que lhe foi ordenado. Fez um homem de ferro, constatou que era rígido demais. Fez outro de madeira, que também ficou sem jeito. Tentou de pedra, o homem ficou muito frio. Depois, tentou de água, mas o ser não tomava uma forma definida. Tentou fogo, mas, depois de pronto, a criatura se consumiu no seu próprio fogo. Fez um ser de ar, depois de pronto o homem voltou a ser o que era no princípio, apenas ar. Ele ainda tentou criar também, com azeite e vinho de palma. Mas nada aconteceu. Preocupado, sentou-se à margem do rio, observando a água passar. Das profundezas do rio surge Nanã, que indaga sobre a sua preocupação. Oxalá fala da sua responsabilidade naquele momento e das suas tentativas infecundas. Nanã mergulha nas águas profundas e traz lama. Volta e traz mais lama e entrega para Oxalá, para que ele cumprisse a sua missão. Oxalá constrói este outro ser e percebe com alegria que ele é flexível, que ele move os olhos, os braços, a cabeça (...) então, sopra-lhe a vida (MACHADO 1999:06).

⁹ **Iorubá ou nagô**: Povos sudaneses da África Ocidental, que se estabeleceram principalmente nos engenhos e lavouras da Bahia (BRANDÃO 2006).

Os povos escrevem suas histórias a partir de mitos, valores, tradições e crenças. A partir da mitologia iorubana, a autora desenvolve um trabalho educativo, no qual as crianças da *Escola Eugenia Anna dos Santos* têm a possibilidade de descobrir suas pertencas — religiosas, étnicas, raciais — e construir suas identidades. Com isso, a prática de educar e aprender passa a ter um significado na vida das (os) educandas (os).

Na perspectiva de Vanda Machado, os mitos são narrados, também, como um método de educar as crianças, antes mesmo de receberem uma educação formal, escolar. O *Irê Ayó* privilegia as narrativas míticas, porque fazem parte da história ancestral de um determinado grupo. A partir delas, os ensinamentos, as matrizes culturais, os códigos e as tradições iorubanas são transmitidos.

O projeto pedagógico sobre os mitos afro-brasileiros considera alguns propósitos:

I. Saber sobre si mesmo (autoconhecimento); II. Reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária; III. Reverência aos ancestrais e aos espíritos dos familiares; IV. Apreço à figura da mãe, venerada quase como uma entidade; V. Reverência aos velhos e velhas, como portadoras (es) de conhecimentos; VI. Preservação dos saberes e fazeres, costumes e histórias das comunidades; VII. Atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade; VIII. Manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade (MACHADO 1999:04).

O *Irê Ayó* propõe um modelo de educação baseado nos valores e no pensamento africano. Para tanto, a transdisciplinaridade — como forma de intervenção curricular — foi experimentada, considerando a complexidade e os princípios desse pensamento (MACHADO 1999).

A tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “conhecedor” é um especialista. Na maioria das vezes é um “generalizador”. Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas (as propriedades boas ou más de cada planta), mas também a “ciência das terras” (as propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de solo), a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. (BÂ 1982:188).

Portanto, em nosso entendimento, a tradição africana baseia-se numa multiplicidade de saberes que tenham alguma utilidade na vida cotidiana.

Nas palavras de Hampaté Bâ: “... conhecimentos que podem favorecer uma utilização prática (BÂ 1982:187)”.

O mito iorubá de *Oxalá e Nanã* nos permite fazer um diálogo com o romance *Ponciá Vicêncio*. Neste, a lama (a argila) é a matéria-prima das personagens femininas para moldar o barro.

Ponciá moldou o avô — sem nem conhecê-lo — como se quisesse restituir-lhe a vida.

A arte funciona como uma ponte de ligação entre os vários membros da família:

Criações feitas, como se as duas quisessem miniaturar a vida, para que ela coubesse e eternizasse sobre o olhar de todos, em qualquer lugar (EVARISTO 2003:105).

Referências

ARRUDA, Aline Alves. (2007). *Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: o bildungsroman feminino e negro*. s.d.

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro>

Acesso em: 05/03/2012.

_____. (2008). *A errância diaspórica como paródia da procura em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo e Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves*. s.d.

Disponível em:

<http://www.uesc.br/.../anais/PDF/ALINE%20ALVES%20ARRUDA.pdf>

Acesso em: 05/03/2012.

BÂ, Hampaté Amadou. (1982). “A tradição viva”. In: KI_ZERBO, Joseph (Coord.). *História Geral da África*, v. I. S. Paulo: Ed. Ática; UNESCO.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924169/mod_resource/content/1/CAPITULO%208%20-%20A.%20HAMPATÉ%20BÂ.pdf

Acesso em: 25/12/2023.

BOSI, Ecléa (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.) (2006). *Memória das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

BUENO, Edna Maria de Lopes (2007). “Uma leitura de *A Árvore dos Gingongos*, de Maria Celestina Fernandes”. In: SECCO, C. L. T. (Org.). *Entre fábulas e alegorias*. Rio de Janeiro: Quarteto:131-140.

CHIPALAVELA, Maria João (2008). *A escola e a dona lata*. Angola: INALD.

EVARISTO, Conceição (1996). *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Dissertação Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996. 152 p.

_____ (2003). *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

FERNANDES, Maria Celestina (2009). *A árvore dos gingongos*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da (2011). “De tranças, tramas e outras urdiduras: contos infantis nada inocentes”. In: CANDIA, M. R. Di; LIMA, T. M. de O. (Orgs.). *As muitas Áfricas: tradição, memória e resistência*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

FREIRE, Paulo (1977). *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

_____ (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Editora Cortez.

HALBWACHS, Maurice (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.

HALL, Stuart (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HOLANDA, Aurélio Buarque de (1975). *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LE GOFF, Jacques (Org.) (1984). *Memória — História*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

MACHADO, Vanda (1999). *Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais*.

Disponível em: www.smeq.salvador.ba.gov.br/documentos/mitos.pdf

Acesso em: 25/04/2012

_____ (2006). *Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (2003). *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus.

RICOEUR, Paul (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

Sobre a autora

Antonia Lana de Alencastre Ceva possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade (2003), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Atuou durante 09 anos como coordenadora de pesquisa da Rede de Desenvolvimento Humano, com ênfase na reeducação das relações étnico-raciais e de gênero. Autora do livro *Mulheres no Poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*, publicado em 2015, pela Edições de Janeiro e Colaboradora do Projeto *Memória Lélia Gonzalez*, 2015, uma parceria da REDEH e FBB.

livro, leitura e biblioteca: sobre o proler na sua criação

book, reading and library: about the proler in its creation

Eliana Yunes

Criadora da Cátedra UNESCO de Leitura no Brasil
Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio – Rio de Janeiro

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1181-9367>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10433550>

Resumo: “Era inverno europeu de 1991 e eu estava fazendo a pesquisa para um pós-doutorado na *Jugendbibliothek* de Munique. Affonso Romano de Sant’Anna, que orientara em 1986 meu doutorado em literatura comparada (infantil x não infantil) sobre a infância e suas representações literárias, estava ao telefone. O pedido era para que eu voltasse ao Brasil, pois ele havia preferido propor a *Fundação Biblioteca Nacional*, no lugar da *Funarte*, que lhe fora oferecida a dirigir pela Presidência da República. Como ele considerava que eu fora responsável por fazê-lo acreditar que isto seria possível - em conversa de novembro anterior - agora ele me cobrava corresponsabilidade no projeto que tinha em mente”. Este depoimento foi gentilmente oferecido ao *Instituto E.V.A* pela autora, em 12 de novembro de 2023, e apresenta um testemunho dos valores presentes na criação do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (PROLER), instituído através do Decreto da Presidência da República do Brasil, No. 519 em 13 de maio de 1992.

Palavras-chave: (1) Proler; (2) Leitura; (3) Letramento; (4) Literatura; (5) Público leitor.

Abstract: “It was the European winter of 1991 and I was doing research for a postdoctoral position at the *Jugendbibliothek* in Munich. Affonso Romano de Sant’Anna, who had supervised my doctorate in comparative literature (children’s x non-children’s) on childhood and its literary representations in 1986, was on the phone. The request was for me to return to Brazil, as he had preferred to propose the *National Library Foundation*, instead of *Funarte*, which he had been offered to direct by the Presidency of the Republic. As he considered that I was responsible for making him believe that this would be possible - in a conversation from the previous November - he now demanded that I be co-responsible for the project he had in mind”. This testimony was kindly offered to *Instituto E.V.A* by the author, on November 12, 2023, and presents a testimony of the values present at the creation of the *National Reading Incentive Program* (PROLER), established through the Decree of the Presidency of the Republic of Brazil, No. 519 on May 13, 1992.

Keywords: (1) Proler; (2) Reading; (3) Literacy; (4) Literature; (5) Reading public.

Antecedentes

Affonso havia lido um relatório que eu fizera a respeito da promoção de leitura e formação de leitores a pedido de Dr. Wladimir Murtinho. Dr. Murtinho fora Embaixador-Chefe da delegação do Brasil na UNESCO e consultor para a área do livro na Secretaria de Cultura do então MEC). Meu relatório considerava a experiência que eu havia tido no resgate da *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* (FNLIJ), entre 1986 e 1989.

O poeta e professor pensava em organizar a *Fundação Biblioteca Nacional* (FBN) sobre um tripé — **livro, leitura e biblioteca** — integrando o sistema criação, recepção e dinamização de obras. Queria a princípio um plano para formar leitores, embora eu já tivesse publicado um artigo na revista da *Financiadora de Estudos e Projetos* (Finep), intitulado *Por uma política nacional de leitura*, com alguns pontos-âncora.

Eu havia saído da direção da FNLIJ em fins de 1990 e deixado uma proposta escrita à mão, detalhada, com um plano para que a FBN a ela encarregasse uma ação continuada de promoção da literatura infantil, em escolas e bibliotecas. E avisei ao Mestre. Ele assinou o acordo, mas insistiu que eu viesse organizá-lo desde a FBN.

Voltei em maio, depois de ter ido a Frankfurt e a Colônia apressar o desfecho da pesquisa e cheguei à Av. Rio Branco, sem lugar, recursos, e sem equipe. Na BN, apenas a bibliotecária, Marília Amaral, aderiu à ideia, pois a alguns parecia obtuso que a solene e centenária *Biblioteca Nacional*, com dois raríssimos exemplares da *Bíblia de Mogúncia*, se ocupasse com “promover” a prática da leitura. Como diria mais tarde o poeta-presidente, bem-humorado, respondendo com perplexidade à interpelação, “leitura não é leitura, é Leitura”.

Para construir um programa de Leitura

Nos porões da FBN, dividindo o espaço com um aparelho gigante que rugia o ar para as seções acima, e com parte dos arquivos, ficaram histórias memoráveis de ardis contra a ideia, mas também duas visitas importantes, cada qual a seu modo, naquele momento e para o futuro.

Vieram ver-nos, escutar-nos e sugerir ações, Heleusa Câmara, Vice-Reitora da *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia* (UNESB) e Marly Amarilha, recém-chegada à *Universidade Federal da Rio Grande do Norte* (UFRN), vinda de Londres para a área de Educação, ambas pensando em formação de leitores-mediadores.

É bem verdade que antes, o primeiro grupo reunido por mim e por Francisco Gregório - homem de teatro e rádio, amante da palavra oral, vindo do *Instituto Nacional de Artes Cênicas* (Inacen) - fizera uma

adesão em confiança e trabalhava sem eminências, cargos, gratificações.

As reuniões eram para alcançar firmeza, pés no chão e cabeças nas nuvens, buscando conhecer e começar do que já havia começado, desde antes, com Monteiro Lobato, pelo menos.

Escrevêramos, através do *Instituto Brasileiro de Administração Municipal* (IBAM), uma correspondência às prefeituras de todo o país, contando brevemente a intenção de mobilizar os que eram notórios amantes de livros locais, para criar um programa nacional de incentivo à leitura.

Também foi feita uma consulta aos especialistas que, dos anos 80 aos 90, sustentaram o debate do livro *Brasil afora*. Das mais de duas mil prefeituras, 20 responderam laconicamente.

Dos especialistas, uma contundente recusa em trabalhar com “aquele” governo federal (1992), coisa que um pesquisador apenas, quase 15 anos depois, admitia o equívoco sobre as perspectivas e alianças inorgânicas, em balanço publicado na revista *Leitura: Teoria & Práticas*, da *Associação de Leitura do Brasil* (ALB): considerava o que fora importante no campo da promoção da leitura na década anterior.

Muitos outros acabaram por participar, ao longo dos anos 1992/96 das iniciativas que geraram o *Programa Nacional de Leitura* (Proler) na prática. O Decreto-lei nº519, de 13 de maio de 1992, assinado pelo Presidente da República, criando o **Proler** e que lhe designando verba, teve o efeito das leis no Brasil: existem, mas não são amparadas efetivamente.

Para o Presidente da FBN o caminho não foi mais fácil que para nós, pois o próprio Ministro da Cultura recusara apoio, porque “*ensinar a ler era problema da Educação... e coisa para criança*”.

Além de ignorar os grandes pesquisadores europeus envolvidos com o tema desde que a Unesco entendera que “*Saber ler é mais que ler*”, ecoava o bordão de que não havia verba disponível, e menos ainda, vontade política do *Ministério da Educação e Cultura* (MEC) para:

*... unir forças com profissionais nas escolas e bibliotecas e tratar da **leitura como instrumento para o pensamento crítico e formação da cidadania participativa**. Soava estranho e talvez perigoso. Até que aportaram os franceses com suas ideias neocolonizadoras sobre o como fazer, na tentativa de reocupação cultural da América Latina, frente ao impacto do cinema norte-americano* (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Aqui, por nossa parte, estávamos praticando com adultos a leitura de todo tipo de narrativa, numa concepção do ato de ler que não se restringia à ficção literária, mas alargava-a às ficções científicas, às narrativas jornalísticas, museográficas, musicais, políticas, relacionais,

na linha de Paulo Freire: “... ler o mundo para entender a palavra” e vice-versa!

Meu pós-doutorado em Leitura havia aberto um diálogo extenso e intenso com teóricos de todas as vertentes, recortando-as com rigor no aporte que poderia ajudar a desenhar uma linha própria, brasileira, de formação de leitores, com uma metodologia encenada aqui, numa rede ampla de testes, integrando diferentes vozes e perspectivas linguísticas e literárias.

Teoria presente, mas submersa, para entender a prática antes de dar “nomes aos bois”. Por isso foram chamados a integrar o corpo de agentes e consultores do **Proler** (120 já no segundo ano), artistas, escritores, músicos, pesquisadores de distintos saberes e linguagens.

Foram reunidos na *Casa da Leitura* para um balanço do trabalho, com base no percurso traçado teoricamente e incomodava justo por não seguir este alemão ou aquele francês...

A Casa da Leitura

Não, não foi “o samba do branco doido”.

Sobre o percurso há teses e dissertações, além de dois livros publicados: *Pensar a Leitura* (YUNES 2002) e *Tecendo o Leitor* (YUNES 2016).

O primeiro com a parceria de colaboradores, como procurei fazer sempre que pude, e outro *solo*. Ambos expõem o passo a passo da estratégia teórico-metodológica que sustentava as discussões e o avanço programático em cada núcleo geográfico, a cada seis meses, com colaboradores que se integravam entusiasmados.

Chegamos a ter 90 núcleos, com cerca de 10 a 15 municípios articulados na ação que, em cada cidade, era traçada por um comitê local, estudando e trocando experiências, a partir dos módulos que eram propostos semestralmente na *Casa da Leitura*.

O **Proler** começou “com quem fazia e com o que sabia”, para incluir paulatinamente mais pesquisa, informação e integração no que despontava como uma *Política Nacional de Leitura*, como está na placa colocada à entrada da *Casa da Leitura*, no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Ela se tornou a sede do **Proler** em 1994, com uma história digna de ficção, tanto que virou um conto, publicado mais tarde. Ali estava o acervo de estudos e de sua memória - depois conspurcada - e um laboratório de práticas leitoras: de domingo a domingo, das 9 às 22 horas, havia programação intensa, frequentada por diferentes classes sociais e artísticas.

De Bartolomeu Campos Queiroz, Marina Colasanti e Gian Calvi a João Cabral de Mello Neto, Adélia Prado e Lygia Bojunga, os autores não

esperavam convite, discretos, e garantiam presença, para observar o acontecimento da procura de senhas na expectativa de ler junto, o que se tornara um programa, anunciado nos jornais de cultura.

Além de reunir e promover pesquisadores nacionais, trazer estrangeiros ao debate e atuar criando alternativas para a leitura da cultura de diferentes etnias e regiões, o **Proler** desdobrou-se em novas metodologias para formação de leitores, disseminando círculos de leitura, conversas afiadas, contação de histórias – cujas oficinas mensais em Laranjeiras foram espaço de formação de muitos grupos atuantes país adentro, até hoje.

Seu mentor principal, Francisco Gregório, manteve até sua morte em 2022, uma rede nacional, depois que o **Proler** tal como projetado, foi abortado ao final de 1996. Mas a prática da contação de histórias desencadeou os inimigos da leitura *lato sensu*, que viram na narrativa oral um atraso para a leitura da escrita, sem entender que o suporte não é a linguagem.

O Proler, extensão e extramuros

O **Proler** teve uma surpreendente rápida adesão de universidades (uma vanguarda!) que viam na rejeitada extensão universitária o público-alvo da leitura, comprometidas com o extramuros, com a descida de livros e teses das estantes, para uma atuação viva no cotidiano em que se aplicavam.

Os comitês de cada município passaram a ser integrados por instituições locais de toda ordem cultural e uma aliança se fez em nível federal (deslocamentos e pró-labore); estadual (hospedagem e divulgação), e municipal (alimentação e espaços). Assim se formou a linha de articulação que alimentava e garantia a corresponsabilidade da ação conjunta.

Na verdade, os eventos abertos a toda a comunidade, congregavam agentes e mediadores de diversos municípios, além do polo de estudo e vivência, no módulo em curso.

Sim, foram desenvolvidas “etapas” de aprofundamento e alargamento teórico (módulos) do que seja o ato de ler, com base em estudos acadêmicos, referências transparentes e toda liberdade de criação para palestrantes e oficinairos convidados, em diálogo com os criadores locais. O percurso era original e acabou por ser assumido em países da América Latina.

Eram dois módulos por ano em cada polo. Há publicação da FBN/Casa da Leitura com a relação dos módulos iniciais, em número de seis (com perspectiva de 10). Joinville, até 2023 e Goyaz até 2003, levaram adiante este trabalho com os ajustes e necessidades temáticas

que se apresentavam, a contrapelo do arremedo que restou do trabalho inicial.

Agora sabemos que, em Minas Gerais, ainda se articulam mais de duas centenas de núcleos.

Não havia semana sem encontro regional, envolvendo as equipes organizadas desde a *Casa da Leitura*, o que aproximou pesquisadores de todo o país, e também levantou acusações de “*Minctur*” para os agentes que transitavam de uma região a outra, aproximando o Brasil e “*aprendendo enquanto ensinavam*”, segundo Guimarães Rosa.

Sem ousadia não se realiza o necessário!

Muitos outros programas de trabalho se desdobraram depois desta etapa de implante do **Proler**, interrompida em 1996:

- *Saberes e Curitiba Lê* (Paraná);
- *Mulheres Coralinas* (Goiás);
- *Leituras no Cárcere* (Tocantins), e
- *Agentes de Leitura* (MINC).

Programas como estes intensificaram e qualificaram as descobertas dos novos leitores e estenderam a formação de mediadores.

Por todo o Brasil, depois da interrupção causada pelo ministro Weffort, ao destituir Affonso Romano de Sant’Anna da Presidência da FBN, buscaram suas veredas neste grande sertão da vida social e política brasileira.

São mais de 300 localidades que insistem, ainda hoje, em criar o Brasil leitor, sonhado e posto em prática no *Sítio do Pica-Pau Amarelo* por Lobato, ecológico, histórico-geográfico, étnico-social, político-econômico, mitológico, ensaiando todas as leituras e pedagogias para apoiar sujeitos críticos.

Disto se trata: ensinar a pensar criticamente, não a formar intelectuais, apenas.

A pesquisa da Cátedra Unesco de Leitura - *Quanto vale o Brasil que lê* - levada durante a pandemia na *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* em 2022, com apoio do *Itaú Cultural* - mostrou que a resistência dos promotores buscou novas mídias e mais de 1.000 projetos em curso foram identificados.

Mas ainda não sabemos “*quanto custa o Brasil que não lê*”, embora haja estimativas apontadas na publicação *Leitura, Desenvolvimento e Inclusão* (ROCHA 2017).

O projeto *Ciranda dos Livros* e os fundamentos do Proler

Esta história começa muito antes dela mesma!

Começa com uma outra já publicada, sobre minha história de leitora, na coleção *Agentes de Leitura, Leitores a Caminho* (YUNES 2011).

Não preciso repetir aqui, como a possibilidade de ler com Monteiro Lobato, aos oito anos, alargou as fronteiras de meu mundo encerrado entre montanhas, na província.

O convite para “salvar” a *Fundação do Livro Infantil e Juvenil* do fechamento veio de sua criadora - Laura Sandroni - que me conhecia como voluntária nas resenhas de seu boletim. Ali começaria uma parceria com Glória Pondé, que resultou em livros de coautoria e projetos, até que ela se foi para *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ) e tornou-se nome de prêmio na FBN.

O projeto *Ciranda de Livros*, que marcara a FNLIJ positivamente, sugou-a sem deixar recursos e veio mostrar que livros bonitos e sedutores não eram o suficiente. Antes e igualmente importante, era formar mediadores, capazes de ler por convicção e paixão, partilhando com gosto o horizonte de expectativas que a ficção ensina a romper, na teorização de Wolfgang Iser (ISER 1972).

Ele tratava da proeminência do leitor na recepção, que provoca interpretações mais ágeis e lúcidas aos relatos que saem do cotidiano (ficções ou notícias).

Esta experiência em acompanhar os desdobramentos da *Ciranda* nas escolas confirmou a lição de Lobato (2006), em que a mediação de *Dona Benta* se apresenta como a chave para despertar nos personagens infantis o interesse pelo conhecimento.

Primeiro, enfrentar o absurdo dos livros presos no mostrador de plástico transparente para enfeitar a parede da diretoria; depois, estender aos professores a prática da leitura integrada ao processo educativo, não como hora recreativa, mas como matéria de vida e experiência que os incluía como fruidores e receptores.

Ler para saber e não para fazer prova ou responder questionários; ***ler para pensar***, perguntar, entender e ***entender-se***. *Ler para estudar*, formulou Ziraldo, criador do *Menino Maluquinho* (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Este trabalho de pensar os modos e os processos do ato de ler, foi empreendido por muitos estudiosos de distintas formações, filósofos, antropólogos, psicanalistas, sociólogos, críticos de arte e literatura, teólogos, hermenutas todos, com perspectivas e ângulos diversos de abordagem, ao longo dos tempos. Sua contribuição é muitas vezes pontual e aciona outra capaz de fazer avançar o processo.

Usamos uma série de títulos relevantes sobre correntes de teoria literária, quase sempre elaborados com recursos intelectuais sofisticados, e de contribuição relevante para o entendimento do ato

de ler. Neles, procurávamos criar uma linha sensível de assimilação do conhecimento pela leitura, enquanto prática interativa entre o leitor e o mundo.

Aparecem nas notas do capítulo de introdução de *Pensar a leitura: complexidade* (YUNES 2002) as referências daquele momento inicial, fontes em que bebi o energético capaz de traduzir em linguagem acessível aos ouvidos e olhos não acadêmicos, a pavimentação do caminho. A montagem do processo, contudo, nascera da experiência vivida em sala de aula, e é original.

Claro que “complexidade” aqui se refere ao conceito de Edgard Morin (MORIN 2000), associado à transdisciplinaridade, e o que fizemos foi *des-dobrar* os atos de ler e articulá-los no passo a passo do processo de experiência com a leitura, nos diferentes níveis que se abrem em distintas textualidades narrativas.

Da tomada de consciência da linguagem, como recorte antropocultural de mundo à organização de valores e efeitos nas práticas sociais: tomar consciência de que estamos mergulhados nela como no ar invisível.

Considerado este como o ponto de partida, alinou-se a proposta de trabalho levada às oficinas sobre o exercício de ler, sobretudo literatura e ficções outras. Ler e pensar juntos, nas trocas de associações que brotavam das memórias insuspeitadamente adormecidas, de onde nasce o gosto pela palavra e sua expressividade potencial quase ilimitada.

Ler, falar, escutar e escrever, sequencia de ouro para o trabalho de potencializar leitores. Começar pela ficção era o caminho, mais rápido conquanto denso, para ativar o pensamento a ser posto em marcha sobre o chamamos de *real*.

Os encontros procuravam aprofundar através das artes a reflexão e alcançar uma experiência com o ato de ler na sua prática cotidiana, a serem levadas depois à realidade que a leitura literária apurava.

O exercício interpretativo se iniciava com o espaço teórico de abertura do módulo, (mesa com enfoques plurais e uma sintética palestra) assentado sobre uma passagem ficcional eleita e partilhada e daí se desdobrava nas oficinas e nas apresentações artísticas e lúdicas, de múltiplas linguagens.

Cantoria de memória, “causos” locais ou regionais preenchem as grandes partilhas. Durante toda uma semana, grupos de 200 a 300 mediadores, professores, bibliotecários, artistas, promotores culturais se reuniam no teatro, sala de cine, ou auditório disponível com espaços múltiplos, abertos ou fechados, para que os grupos que se automeavam na primeira hora, dessem continuidade às discussões nas oficinas, desde as práticas ao campo teórico.

Uma publicação da *Casa da Leitura* (1994) desenvolve sua gênese - de onde veio e para onde vai - desnudando as estruturas dos módulos, seu funcionamento, a natureza dos comitês locais, competências quanto às parcerias. Como foco:

*... a **formação de mediadores**, a dinamização dos acervos, o favorecimento ao acesso e a valorização econômica e social da leitura* (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

A necessidade de incluir a história feita por muitos no Brasil, sugeriu dar ênfase à memória e documentação, com a criação da *Rede Nacional de Promotores de Leitura* (Reler).

O documento consolida estes focos como eixos do trabalho!

*Estava claro que **sem mediadores apaixonados** pela leitura - leitores em tempo contínuo de múltiplas linguagens - **não seria possível formar outros leitores**, enquanto os acervos das bibliotecas dormem - em berço esplendido, algumas vezes - sem que despertem de seu sono plácido para acordar leitores* (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Isso reclama a dinamização intensa dos acervos, pois o acesso tem se mostrado dificultado pelo número pequeno de bibliotecas; pessoal despreparado, e falta de integração em rede entre os acervos públicos e comunitários, além dos horários inadequados e localizações rarefeitas em um país continental.

A falta de valorização da leitura nas mídias sociais, não como informação apenas, mas como matéria de reflexão para entender perspectivas urgentes e efetivas na vida coletiva, comprovam o desinteresse por livrarias e preferência por estádios desportivos - próximo ao que já dissera Darcy Ribeiro sobre o pequeno investimento em escolas e a demanda de recursos para manter presídios.

A linguagem como organizadora do social

Meu primeiro mediador fora meu avô!

Ele me levava a aprender nos parques os nomes das plantas e na sala escura do cinema - que me intimidava - histórias que eu apreciava como se minhas fossem. Antes disto, ouvira em seu colo, as histórias vespertinas de rádio, com aventuras de heróis capazes de empolgar meu imaginário.

Lembrei-me disto quando começamos a discutir o primeiro módulo, tendo a linguagem como organizadora do social - sensibilização era um fator não desprezível, daí a ficção vir à frente.

Olhar, ver e ler o mundo; a palavra como instauradora da realidade; a territorialidade da linguagem e sua configuração; linguagens, códigos, sistemas de significação; mitos, ideologias, e leituras; do “prazer” ao saber. Entre o lido e o vivido, as práticas ganhavam corpo e nome. E muitos reconheciam seus saberes prévios (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

O passo seguinte veio da recuperação do vivido e suas memórias, as experiências não reconhecidas e sua associação ao novo, em que a aprendizagem se consolida: a história coletiva e a particular de cada leitor; a história revisitada pela ficção; a oralidade e a escritura; a mobilização sentida para ir ao encontro do texto e interpretar; percepção dos ângulos e perspectivas do ato de ler de forma interativa. (leitor/texto/contextos).

O movimento se bifurcava em caminhos da interdisciplinaridade, mostrando que as muitas áreas do saber se cruzam e que elas vão da contextualização histórica à historicidade das interpretações; a diversidade de discursos e o discernimento se apresentam como caminho para subjetividade crítica. Pouco a pouco um sujeito, que se pode chamar de “eu”, se desenha com memória e história pessoais, capazes de dar acesso aos diversos discursos sobre o mundo, criando uma recepção e a conseqüente interpretação que, partilhada na comunicação, se aprimora (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Esta compreensão que demanda partilha, se organiza na expressão do pensamento e sua argumentação, isto é, no diálogo e desponta numa “escritura” que traz a leitura de volta a um outro registro, palavra, filme, imagem, onde cabem novas leituras e interpretações.

Como disseram Pierce (1974) e Foucault (1972; 1987), a semiose é infinita: sem dominar este circuito das linguagens, estamos excluídos do jogo dos sentidos no mundo.

De lá para cá

Esta metodologia de formação de leitores, promovendo a relação de teoria e práticas, se apresenta desenvolvida no livro *Tecendo leitores: uma rede de fios cruzados* (YUNES 2004), traduzido no México e Argentina.

Muitos estudos pontuais foram realizados sobre o impacto deste trabalho que resultou no primeiro intento de uma “Política de Leitura” no Brasil, sustentada na articulação de diferentes esferas e de aportes plurais de estudos oriundos de distintas linhas de abordagem com pontos tangenciais.

Teses e dissertações surgiram com endosso e críticas e compõem um acervo precioso de mostra das práticas de leitura alcançadas. É relevante o trabalho de doutoramento de Stella Pellegrini, em 03 volumes, com 900 páginas e inédito, que reúne os documentos, depoimentos e o testemunhos amplos das ações do **Proler**.

O acervo de publicações - do e sobre o *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* - deveria estar no arquivo do MINC, mas “desapareceu no ar” entre 2018 e 2022.

A *Cátedra Unesco de Leitura na PUC-Rio* tem algum material único deste período. Porém, este material permanece sem tratamento adequado, além de pesquisas de avaliação do trabalho que foram interrompidas em 1997.

Todos os projetos que posteriormente foram executados por esta Cátedra, em convenio com o MEC e com o MINC, no escopo do *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (PNLL), retomado em 2006, tinham por princípio as mesmas bases que criaram e sustentaram o **Proler**, documentados em *Agentes de leitura: dando conta do caminho* (YUNES 2011). Lamentavelmente, este balanço, distribuído para todos os que o integraram e com prestação de contas minuciosa, parece nunca ter sido lido, sequer pelos avaliadores que acompanham a aplicação dos recursos.

Uma questão anterior a estes registros, permanece, no entanto: para ler narrativas escritas é indispensável estar alfabetizado. Por isso o engano corrente de que ser alfabetizado corresponde à condição de leitor.

A maioria aprende a decifrar o código escrito, mas poucos podem interagir com o dito e entender o não-dito. A compreensão do dito, contudo, não dá conta da interpretação, do halo de significação que se expande ao redor das palavras, do seu contexto atual e do original. Daí a grande fonte de enganos nas relações humanas (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Uma série de estudos assinala a diferença entre um enunciado e sua enunciação, ignorada pela maior parte dos falantes. Falantes que usam corretamente as regras e desconhecem a gramática que as sustenta e são obrigados a decorá-la na escola.

*O sentido da linguagem tem outro fim e é meio para expressão e comunicação entre sujeitos que se reconhecem à medida que **sabem dizer do modo como o mundo se desenha a seus olhos pelos afetos e razão*** (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Trata-se, no entanto, de uma aprendizagem, como diria Clarice Lispector, uma aprendizagem dos prazeres, que não se dá senão segundo duras penas.

Mas resulta!

*Em um livro aberto sobretudo aos **professores, aqueles que, com a tarefa hercúlea e muitas vezes de Sísifo, devem conciliar o ensino formal, descolado frequentemente da realidade, com a formação da capacidade leitora e crítica do mundo***. Ela começa na sala de aula e é tarefa de professores de todo o elenco de disciplinas (YUNES, 2016). [Grifos nossos].

Esta prática se inicia com a valorização da oralidade e da memória do vivido, escutado ou lido, da partilha em diálogo com outros sujeitos sobre as textualidades que contam histórias dos homens, favorecem a reflexão crítica e provoquem a fruição, até que se tornem novos textos para outros ouvidos e olhos.

*No meio do caminho tinha não uma, porém muitas pedras, que **só a intersubjetividade, reconhecida e aceita, promove com a ética da interação: a alteridade é complementaridade e não obstáculo***. E estamos falando de vida social e política (YUNES, 2023). [Grifos nossos].

Do curto período de atuação direta do **Proler**, concebido e realizado a muitas mentes, restaram sementes de iniciativas quiçá muito melhores, atendendo a um público ávido de dar-se um nome e ter um espaço na vida comum.

Longe da febre de protagonismos, que acomete sábios e acadêmicos, para não falar dos administradores públicos que ignoram história e saberes para pontificar com destituição dos acertos e

repetição em cópia, o **Proler** buscou colocar em roda de leitura o que Walter Benjamin (BENJAMIN 1994) trouxera no exemplo dos antigos:

*... a escuta, a vivência comum, a experiência única no entendimento de que **cultura não é coisa de elite**, de que **educação é a assunção dos talentos em potência, apurada no convívio com os demais**, na elaboração teórica de Vygotsky (VYGOTSKY 1992) (YUNES, 2023). [Grifos nossos].*

O *Programa Nacional de Incentivo a Leitura*, ao definir sua concepção de leitura e propor uma metodologia própria para acolher e valorizar as experiências existentes e vindas dos que as praticavam, amparada e alinhada apenas com as reflexões de experientes pensadores, logrou fazer dos destinatários, os emitentes das ações e sujeitos responsáveis de seu desdobramento em ações e renovação.

Apesar de todas as resistências e desmandos que lhe sucederam, o **Proler** segue sendo uma referência para outros intentos de políticas nacionais de leitura, que continuam a se arriscar com opções de gabinete.

Referências

BENJAMIN, Walter (1994). *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense: 197-221.

CASA DA LEITURA (1994) *Proler*. Operacionalização e encaminhamento das ações. Rio de Janeiro, 1994).

FOUCAULT, Michel (1972). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis-Lisboa, Vozes-Centro do Livro Brasileiro.

____ (1987). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, Martins Fontes.

ISER, Wolfgang (1972). "The Reading Process: A Phenomenological Approach", *New Literary History*, Vol. 3, No. 2.

LOBATO, Monteiro (2006). *O Pica-pau amarelo*. São Paulo: Brasiliense.

Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>

Acesso em: 26/12/2023

MORIN, Edgard (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez; Brasília, DF: Unesco.

PEIRCE, C. S. (1974). *Os pensadores*, vol. XXXVI. Tradução de Armando Mora D'Oliveira. Col. Abril Cultural.

ROCHA, Alessandro (Org.) (2017). *Leitura, desenvolvimento e inclusão*. Rio de Janeiro: EDIPUC.

VYGOTSKY, L. S. (1992). *Educational Psychology*. Florida, St. Lucie Press.

YUNES, Eliana (2002). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo, Editora Loyola.

____ (2004). *Tecendo leitores: uma rede de fios cruzados*. Curitiba, Aymar.

____ (2011). *Agentes de leitura. Leitores a caminho*. Rio de Janeiro, EDIPUC.

____ (2011) *Agentes de leitura. Dando conta do caminho*. Rio: EDIPUC.

____ (2016). *Pensar a leitura*. São Paulo, Loyola.

____ (2016). *Tecendo o leitor*. Curitiba, Aymar.

____ (2016). *Professor leitor: uma aprendizagem e seus prazeres*. Curitiba, Hum.

Sobre a autora

Eliana Lucia Madeira Yunes foi Professora universitaria (1970-2017) no país e visitante no exterior, com Formação em Filosofia e Letras, Doutorados em Linguística e Literatura, Pesquisadora e Crítica, com publicações em interpretação, Teorias da Leitura e Formação de Leitores, estudos inter e transdisciplinares nas áreas de Hermenutica, Letras, Educação, Artes, Teologia e Políticas Públicas. Orientadora na UFRJ, na UERJ, na PUC-Rio (1975/2017), organizadora do *Proler/Fundação Biblioteca Nacional*, cocriadora da *Cátedra Unesco de Leitura no Brasil* e da RELER, *Rede de Estudos Avançados em Leitura*. Dirigiu o *Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio* e participou como conselheira da *Política Nacional de Leitura*.