



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

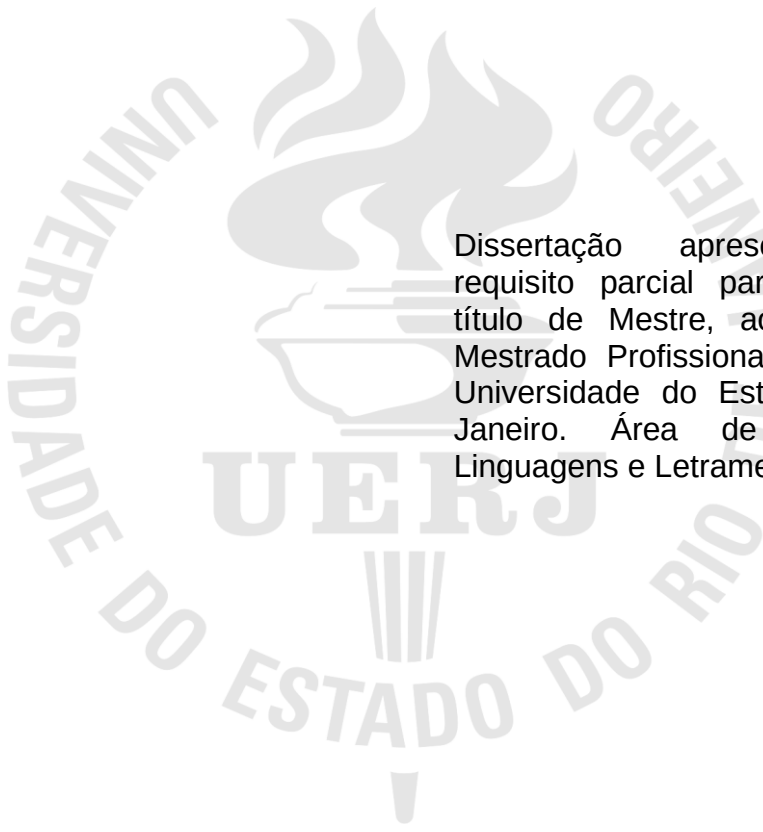
**Escritas da memória, corpos em história: uma proposta de práticas
discursivas antirracistas na escola**

São Gonçalo

2021

Katiuscia Lucas Severino

**Escritas da memória, corpos em história: uma proposta de práticas
discursivas antirracistas na escola**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S498	Severino, Katiuscia Lucas. Escritas da memória, corpos em história : uma proposta de práticas discursivas antirracistas na escola / Katiuscia Lucas Severino. – 2021. 158f. Orientadora: Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Linguagem e Línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Antirracismo – Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB7 – 6150	CDU 801

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Katiuscia Lucas Severino

**Escritas da memória, corpos em história: uma proposta de práticas
discursivas antirracistas na escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 28 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luiz Felipe Andrade Silva
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dra. Denise Barata
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

Dedico estas intensas e esperançosas linhas de múltiplas vozes e corpos, ao Ilê Axé Obá Labí, meu abrigo, lugar de onde sai a força e a responsabilidade de pensá-las e tecê-las e à Dona Menina por me fazer enxergar o que em mim se silenciava.

A minha Yalorixá Baba Soumim e à memória de Maria Aparecida - Nola de Oyá - minha primeira navalha, representatividades de mulheres negras, cujos corpos ainda que invisíveis nessa sociedade racista, escreveram seus nomes em nós, mantendo o legado negro ancestral vivo no chão de sua comunidade.

Aos meus alunos e alunas da Baixada Fluminense, representados aqui por Lucas Ribeiro e Maria Eduarda da Silva, por tudo que provocaram no fazer docente, pelas vozes gritadas e enfim ouvidas.

A todas e todos jovens e crianças cujo corpo é lido como racializado, para que, enfim, chegue a vez de se contar “a história que a história não conta”.

AGRADECIMENTOS

Indubitavelmente, a Sangò que tem sido o colo que me acolhe, a casa que me abriga, o pai que nunca tive; à Yemojá por me corporificar mãe, mulher e luta; a Esu, por todas as estripulias que o senhor risca nos meus caminhos, Laroyê!

À minha família, que é minha comunidade de terreiro, representada aqui por meu grande companheiro Babalorixá Thiago de Sangò e meu filho Pedro Henrique, Ogan Baba Gilodè, por vocês suportarem comigo esse terreno incerto, tantas vezes dolorido, pela paciência nos dias difíceis, que não foram poucos, e pelos incentivos cotidianos.

À minha mãe Maria de Lourdes, porque só nós sabemos o quanto foi duro para estarmos aqui hoje. Sua filha chegou, mãe, foi mais longe do que muitos nem imaginavam.

À minha mãe Soumim que desde sempre me disse que eu iria chegar, que era meu caminho; pela força de seu hálito sagrado, sua mão de axé, pelo acolhimento e ensinanças dos quais muitos estão registrados aqui. E à minha irmã Ilka que no momento mais difícil dessa caminhada na pesquisa utilizou suas mãos de cura para me fazer forte outra vez.

Aos companheiros professores (as) de Queimados que têm pensado e se comprometido a mudar o ensino. Em especial à Elaine, pela escuta nos momentos de aflição, pelas trocas preciosas de conhecimento e por engrandecer com seu corpo dançante o caderno de práticas; a Diego e à Taia pelo grupo de leituras que nos tirou do desajuizamento do isolamento pandêmico e a André pela amizade e pelo companheirismo na educação nesses oito anos.

À Naísa que em sua função como diretora e orientadora pedagógica corajosamente não deixou que as práticas antirracistas de 2019 fossem silenciadas pelo preconceito que ronda terrivelmente o território escolar.

Ao amigo poeta e contador de histórias, Igor Gonçalves, e à professora Daniele Coutinho, essa representante escolar das orilituras populares com que cruzei nesses caminhos acadêmicos, por terem presenteado essa pesquisa com suas escritas.

À professora Dra. Andréa Rodrigues por ter aceitado e querido entrar nesse trabalho que nada dialoga com os rumos já legitimados. Obrigada, professora, pelo seu olhar atento, honesto e extremamente respeitoso e por todos esses meses de

incentivos, leituras e releituras, de observações que fizeram esta pesquisa poder acontecer.

Ao professor Dr. Luiz Felipe, com uma irmandade que só os territórios ancestrais podem despertar, e à Professora Dra. Denise Barata, por se proporem a estar nesse caminho, por trazer suas contribuições fundamentais para guiar meu olhar nesta investigação e florescer diálogos ainda imaturos em mim.

Às companheiras de docência que o mestrado trouxe, Monique, Ivana e Renata, pelo companheirismo dos dias batalhados, dos trabalhos apresentados, pela sinceridade de cada palavra durante as aulas nas disciplinas.

À Juliana que, mesmo chegando na metade da trajetória, foi imprescindível para me lembrar de acolher a mim mesma, meus sentimentos e as vozes do meu passado que a pesquisa despertou e que ficaram imensos nesse período de isolamento social.

A todas as vozes que ressoaram em meus caminhos e fizeram esta escrita acontecer.

Agbjo owo ni a nfi so aya. Ajeji owo kan o gbegba kari
São as mãos de uma comunidade que trabalham efetivamente. Uma pessoa não
consegue colocar a bagagem na cabeça com uma única mão.

Provérbio Iorubá

RESUMO

Severino, Katiuscia Lucas. *Escritas da memória, corpos em história*: uma proposta de práticas discursivas antirracistas na escola. 2021. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa visa a propor caminhos para um ensino de língua em que sejam convocadas escritas de um corpo, o que se autorize a dizer sobre si e que busque lugares de fala menos injustos e cruéis sobre a vivências negras da diáspora. Trata-se de uma proposta de atividades discursivas antirracistas de leitura, escrita e oralidade imbricadas em pedagogias dos saberes ancestrais da diáspora negra para que os corpos sejam potencializados em linguagem e se inscrevam em outros sentidos, sentidos de vida. Esta proposta tem seu ponto de partida em uma escola pública municipal da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, em que alunos e alunas representam, em maioria, a população negra. Estes corpos orientam os caminhos deste trabalho que se afeta pela observação de que havia a necessidade de uma proposta que pudesse lidar com o aparente distanciamento entre as práticas do ensino língua ofertadas pela escola e os processos de aprendizagem dos alunos. Observa-se que alunos e alunas se sentiam pouco “aptos” a aprender a língua tal como ela era apresentada e, conseqüentemente, sentiam-se não preparados para as práticas de leitura, escrita e fala pública. É dessa forma que a proposta aqui tecida oferta um caminho outro de ensino de língua, um que percorra o estudo do político, do ideológico, do social da língua, com a crítica a modelos de estudos repletos de uma memória colonial em que os alunos eram levados, incansavelmente, a classificações no lugar de produzirem interpretações e se inscreverem no discurso com autoria, podendo assim significar seus corpos, desestabilizar estereótipos racistas da sociedade, e produzir histórias positivas sobre a memória negro-africana. Esta pesquisa se filia à abordagem da Análise do Discurso (AD) por meio das teóricas brasileiras Eni Orlandi (2003, 2012), Maria Cristina Leandro Ferreira (2003), Freda Indursky (2016, 2019), Bethania Mariani (2016,) e Suzy Lagazzi (2017). E traz a perspectiva de descolonização educacional e de saberes da diáspora por meio de Azoilda Loreto da Trindade (2006), Muniz Sodré (2020), Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas (2017), Kabengele Munanga (2020).

Palavras-chave: Ensino de língua. Práticas discursivas. Antirracismo. Saberes ancestrais.

RESUMEN

Severino, Katiuscia Lucas. *Escritos de memoria, cuerpos en la historia*: una propuesta de prácticas discursivas antirracistas en la escuela. 2021.158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta investigación tiene como objetivo proponer formas para la enseñanza de idiomas en las que se convocan los escritos de un cuerpo, que se les permita decir sobre sí mismos y buscar lugares de expresión menos injustos y crueles sobre las experiencias negras de la diáspora. Se trata de una propuesta de actividades discursivas antirracistas de lectura, escritura y oralidad imbricadas en pedagogías de conocimiento ancestral, pedagogías del conocimiento ancestral de la diáspora negra para que si los cuerpos se potencian en el lenguaje y se suscriben a otros significados, significados de la vida. Esta propuesta tiene su punto de partida en un colegio público municipal del Baixada Fluminense del Rio de Janeiro, cuyos estudiantes representan, en su mayoría, la población negra. Estos cuerpos-sujetos guían los caminos de este trabajo que se ve afectado por la observación de que era necesaria una propuesta que podría abordar la aparente distancia entre las prácticas de enseñanza de idiomas que ofrece la escuela y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se observa que los estudiantes y estudiantes se sentían poco "capaces" de aprender el idioma tal como fue presentado y, en consecuencia, no se sentía preparado para las prácticas de lectura, escritura y oratoria. Es de esta manera que la propuesta aquí ofrece otro camino de enseñanza de idiomas, uno que pasa por el estudio de lo político, lo ideológico, lo social de la lengua desafiliado con modelos de estudios lingüísticos llenos de una memoria colonial en el que los estudiantes buscan incansablemente clasificar y describir palabras, reproducir sistemas excluyentes y hegemónicos en lugar de producir interpretaciones, inscritas en el discurso, producir autoría, significar sus cuerpos, desestabilizar los estereotipos racistas de la sociedad, escribir historias positivas sobre la memoria negro-africana. . Esta investigación está afiliada a la teoría del Análisis del Discurso (EA) a través de teóricos brasileños Eni Orlandi (2003, 2012), Maria Cristina Leandro Ferreira (2003), Freda Indursky (2016, 2019), Bethania Mariani (2016,) e Suzy Lagazzi (2017). Y trae la perspectiva de la descolonización educativa y el conocimiento de la diáspora a través de Azoilda Loreto da Trindade (2006), Muniz Sodré (2020), Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas (2017), Kabengele Munanga (2020).

Palabras-clave: Enseñanza de idiomas. Prácticas discursivas. Oposición al racismo.

Conocimientos ancestrales.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ANÁLISE DO DISCURSO	22
1.1	Colonização linguística	31
1.2	Práticas discursivas no ensino: leitura, escrita e autoria.....	36
2	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	45
2.1	Perspectivas raciais e periféricas na significação do corpo negro na diáspora brasileira.....	48
2.2	Descolonização do Território escolar, processos de aquilombamento e saber ancestral	56
3	METODOLOGIA	63
3.1	Natureza da pesquisa	63
3.2	A escola, seus corpos-sujeitos e a realidade que inspirou a pesquisa	67
3.3	Elaboração do Caderno antirracista de Práticas Discursivas para a escola.....	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE - OLOJÁ: Caderno Antirracista De Práticas Discursivas De Leitura, Escrita E Oralidade	93

INTRODUÇÃO

Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. (Evaristo, Conceição. 2006, p.161)

O caminho que traça essa pesquisa é nutrido do fruto das memórias, dos aprendizados e dos conflitos incessantes, insistentes e sobretudo inquietantes que aparentemente chegaram com a graduação em Letras e, a partir da minha entrada e atuação na escola pública como professora de língua Portuguesa, foram deslizando para outros rumos, o mesmo que apresentarei aqui. Almejo que essa escrita demonstre a possibilidade de transformação sobretudo em nós; que despertemos para o hoje, lembrando que ontem é tempo ainda vivo e tudo nos ensina.

“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”. O provérbio africano dos povos Iorubá ensina que as mudanças, as descobertas e o poder em despertar estão sempre imbricados numa espiral de transformações. É com esse saber, que nos conta a forma negro-africana de ver o tempo, que procuro alinhar alguns trajetos para pensar uma educação partindo do estudo das línguas que se proponha a não reafirmar os laços coloniais ainda existentes no conhecimento científico-social.

Serão linhas escritas que partem do meu olhar sempre preocupado em não reproduzir essencializações e universalizações. Pretende ser uma escrita que, ainda que atravesse a minha subjetividade, seja de vozes - coletivas e plurais – ora saídas dos ancestrais e dos mais velhos, trazidas aqui para fundamentar essa tessitura; ora nossas - professoras e professores; alunos e alunas cheios de anseios, aflições e desejos com a escola.

Gostaria realmente que esse dizer pudesse demonstrar o tamanho da importância da rasura que é preciso ser feita no conhecimento legitimado, nas práticas escolares, na língua e em nós, sujeitos sociais. Falo em rasura porque essa escrita de vozes e saberes de muitas formas afeta e reinscreve a relação subjetiva de meu corpo frente a sociedade, e alimenta esse outro fazer docente que a entrada na escola junto a presença dos corpos dos alunos e alunas vêm me mostrando. Como convoca Glória Anzaldúa, escrevo “porque a escrita me salva da complacência que me

amedronta... porque devo manter o espírito de minha revolta e a mim mesma” (Anzaldúa, 2000, p.232).

A tessitura aqui pretendida é de uma pesquisa sobre a língua na escola, especificamente sobre as práticas de ensino à escrita e as considerações acerca da leitura sob uma ótica discursiva, descolonizada e antirracista, problematizando, assim, o ensino de língua portuguesa que se vale de uma língua colonial, universal e com imaginário de homogeneidade. É observar como nos diz Freda Indursky (2011) “não uma língua fechada, sem ambiguidade. A prática discursiva da escrita vai convocar uma língua sujeita a jogos e equívocos” (INDURSKY, 2016, p.37).

Pretendo, pois, demonstrar que há uma fresta para que nós possamos fazer um ensino de língua que também tenha uma perspectiva discursiva, possibilitando que os estudos da língua se desloquem do campo das certezas para o campo dos sentidos, dos deslizamentos e das possibilidades. Para tal me filio à orientação teórico-metodológica da Análise do Discurso, pois em sua concepção “não se trata de descrever a língua, mas de interpretar, e essa interpretação se dá com base nas relações da língua e ideologia” (INDURSKY, 2011, p.328)

Interessa-me a questão da língua historicizada, ideológica e politicamente construída para, inclusive, abrir críticas às práticas pedagógicas escolares com a significação excludente de saberes oriundos da memória negra e consequente significação estereotipada de alunas e alunos negros: pretos e pardos. Fazer esse recorte dentro dos estudos da língua, além de urgente, quebra uma perpetuação do uso da língua para operar nos discursos de racialidade. É, portanto, um movimento como afirma Valter Mignolo (2008) de desobediência epistêmica¹.

Entendendo que o Brasil se encontra entre os maiores países em diáspora² africana, mas que muitos aspectos históricos do conhecimento negam essa cultura e tudo o que a alimenta e subsidia sua existência, levar essa discussão e inseri-la na escola recai em reparação social e reconhecimento positivo de identidades deslegitimadas. Sobre essa questão de identidades, almejo que se construa nas produções discursivas dos sujeitos em território escolar não uma essencialização,

¹ O movimento de desobediência aqui tratado é o de subverter a lógica colonial. Ou seja, problematizar como a racialidade e o patriarcalismo somam-se ao capitalismo para aprisionamento de saberes que vão sendo totalmente excluídos em prol da universalidade ocidental (Mignolo, 2008, p. 287-324).

² Os aprofundamentos sobre a diáspora brasileira e como dialoga com esta pesquisa serão tratados no capítulo 2.

uma mesma relação homogênea sobre os corpos e suas culturas, como nos diz Mignolo e eu aproprio “Não, não estou falando de “política de identidade”, mas de “identidade em política” (MIGNOLO, 2008, p.289).

Desse modo, a relevância do recorte racial em estudos de língua e no ensino vão delineando um escopo consistente, inclusive, com impactos na teoria que embasa esta pesquisa, pois como observa o analista do discurso Rogério Modesto, e com ele concordo:

O interesse em tal tema vem da observação de que embora os estudos em AD tenham desde o início apontado a interpelação ideológica como fundamental nos processos de identificação, subjetivação e discursivização, o elemento racial que pode estar aí envolvido, parece ter tido pouco investimento teórico analítico até o momento. (Modesto, 2018, p.136)

Para alimentar esta pesquisa, parto da verificação de que pode haver um abismo entre uma proposta de ensino de língua portuguesa que compõem os currículos oficiais escolares e a forma como os alunos e as alunas a recebem e se desenvolvem diante dela na escola e na vida, especialmente, os/as estudantes da educação pública situados em territórios periféricos. O que vai me chamar mais a atenção inicialmente é a participação dos alunos e alunas nesse modelo curricular de aula estar submetida a aflições e fugas do estudo de uma disciplina que trata (ou deveria) da língua que nos constitui discursivamente.

Repousando sobre essa aflição dos sujeitos escolares com o estudo da língua, procuro observar se ela se relaciona com a sensação de reconhecimento e pertencimento desses sujeitos frente à língua que compõem o ensino escolar. Bethania Mariani (2016) ao escrever sobre a falta de identificação dos sujeitos com a língua nacional, aquela que estará registrada nos currículos oficiais escolares, afirma que passou a se interrogar sobre os desconfortos dos falantes que, constantemente, produziam enunciados como “não sei falar direito”, falas essas afirmadas pela autora serem oriundas de diversos lugares sociais (MARIANI, 2016, p. 50-51).

A autora aponta a ausência de pertencimento do sujeito com a língua nacional, afirmando que para produzir identidade é necessária a unidade entre a língua e a nação, cria-se, portanto, um imaginário de homogeneidade que silencia a heterogeneidade histórica. A questão dos sujeitos brasileiros de que trata a autora seria, então, a exclusão desse imaginário que os faz não se identificarem e ainda projetarem preconceitos sobre o seu modo de falar (MARIANI, 2016, p.51).

Assim, percebo que essa exclusão dos sujeitos da língua oficial/nacional produz ecos na inscrição dos sujeitos nas aulas. Devido a essa resistência, me coloco a pensar sobre o que cercam as relações entre a língua e sua construção histórica, a língua e formação de uma sociedade, a língua e a ideia de poder, a língua e seus sujeitos. Reflito como a língua, então, será significada no território escolar e que mecanismos estão sendo usados para produzir essas significações.

Parto, portanto, para buscar respostas a essas indagações, da visão da escola como um dos aparelhamentos ideológicos do Estado (AIE), retomando Louis Althusser (1996), e de como esta instituição estatal vai operacionalizar a língua na legitimidade do conhecimento que esteja alinhado ideologicamente com os interesses de um Estado que ergue de modo único e universal uma sociedade, como nos lembra Luiz Felipe Andrade Silva (2019, p.20), “branca-cristã-grafocêntrica-eurocêntrica”.

Para estabelecer um ponto de análise, foram, pois, fundamentais a observação das constantes reações vindas dos alunos quando expostos à leitura e à escrita, além da negação em exercê-la, por inúmeros gestos, desde as recusas mais silenciadas – que vão das vestidas de revolta em comportamentos arredios às envergonhadas - até os declarados medos de não “fazer corretamente” e de serem julgados pela forma como falam.

Por inúmeras vezes a interrogação “o que havia ali?”, se encontrava com a necessidade de nos questionarmos do porquê de há muito as vozes dos alunos e alunas se manifestarem em corporeidade sobre algo no ensino que pode não estar os contemplando e há tanto tempo nós silenciemos. Dessa forma, não me permitindo o discurso do senso comum sobre o quanto os alunos não aprendem, o quanto não leem, o quanto não sabem usar a língua e o terrivelmente cruel “não querem aprender”, busquei ressignificar algumas práticas.

Todas essas experiências foram formuladas ao longo de alguns poucos, mas significativos anos em turmas que oscilaram do sexto ao nono da Educação Básica. Em todas as turmas, apareceram - e aparecem - esses gestos de esquiva ao estudo da língua por parte dos alunos, sobretudo às práticas de escrita, fossem elas livres ou inseridas em propostas de reescrita de textos estudados. Referente às atividades com a leitura e sua oralização, quando propostas nas aulas, a recusa de imediato se tornava mais evidente e eram acentuados os comportamentos de silenciamento desse aluno.

O que faz, portanto, alunos e alunas com corporeidades tão diversificadas e transbordantes de curiosidades em seus olhares, alguns “faladores natos” com seus causos contados entre os colegas e até mesmo para nós, professores, em tantas situações na escola silenciar? E outros calados aparentemente, mas com demonstrações investigativas aguçadas, muitas meninas e tantos meninos, crianças, moleques, erês, intensamente em movimento de corpo terem suas participações nas interações linguísticas praticamente forçadas quando solicitadas em aula?

Reflito se há sintomas na figura de uma sala de aula normatizada como um ambiente fechado, com alunos sentados em suas cadeiras, quadro à cópia, texto sob seus olhos, frente à figura daquele professor, ali parado, ali interrogante, à espera de um dever regulador pronto e devidamente acabado e correto³. Mesmo sabendo que há salas que oscilam em métodos, mas que a regularidade ainda é das fileiras e do conhecimento a ser buscado como luz, seriam só os alunos e alunas o problema, como discurso escolar ainda insiste em dizer?

Pensando nessa tensão espaço-escola, sujeitos, corpos, saberes, memória histórica e discurso, reflito de modo a entender como poderiam estar sendo significados alunos e alunas por meio da linguagem. Percebo a existência de uma filiação a um ensino prioritariamente prescritivo e descritivo firmado num discurso salvacionista e de supercorreção dos dizeres dos sujeitos e também o uso de modelos padronizados de texto que vão desde a afirmação de uma única forma de sociedade até reafirmação de preconceito linguístico e racial, questões que atravessam o corpo de muitos alunos, principalmente da escola pública de periferia⁴,

Assim, constato uma priorização da difusão de saberes discursivos hegemônicos baseados numa noção hierarquizada de língua e que essa hierarquização advém de uma memória histórica colonial em que políticas linguísticas produziram uma língua, colonizadora, que se sobrepõe sobre as demais, colonizadas. Mariani (2018) sobre o processo de colonização linguística nos diz que essas políticas tinham o objetivo de disseminar a língua do colonizador com seus sentidos, sua

³ O uso da palavra dever e correto coincidem com o pilar discursivamente marcado desta pesquisa à medida que demonstram que uma escolha que delimita o ideológico contido na escola e que justamente vai de encontro a um território de saberes pluridiversos e contra-hegemônicos.

⁴ O conceito de periferia e suas implicações na construção de um corpo marginalizado socialmente será explicitado mais à frente em um capítulo que tratará dessas considerações sociais e raciais.

história, tendo o objetivo de se impor sobre outras línguas, desse modo delimita, organiza e silencia espaços de enunciação (MARIANI, 2018, p.159).

Atento-me também que a existência dessas tantas práticas escolares foram (e são) alimentadas pelas forças de um ensino ainda preenchido das “heranças da colonização”. Claudia Pfeiffer (2015) em seus estudos sobre a língua colonizada nos oportuniza indagar sobre “que histórias” são essas por trás dessa construção de língua nacional que têm contribuído para a instituição de um ensino escolar que apaga essa mesma construção histórica e reafirma os movimentos de unicidade da língua portuguesa (PFEIFFER, 2015, p.100).

Um ensino que tem negligenciado em seus discursos outros saberes como os de matrizes africanas e indígenas, incluindo a presença dessas matrizes na formação da língua nacional. A todo custo, essa visão de língua visa a fazer com que a escola negue e dê suporte a essa perpetuação negacionista ou diminuída dos saberes não brancos.

A questão do apagamento dessas matrizes linguísticas foi tratada por inúmeros especialistas na contramão de tantos estudos sobre a formação do português brasileiro. Lélia Gonzalez (1988), grande socióloga com ênfase nas pesquisas raciais no Brasil, reforça constantemente em seus estudos como a língua portuguesa quando falada pelos sujeitos não brancos e oriundos de periferias negras viram alvo de deboche das camadas elitistas da sociedade brasileira e servem de exclusão da participação dessa população na organização desta sociedade.

O que a autora nos lembra é que as matrizes negadas constituem o nosso “pretoquês”, forma linguística própria do território brasileiro, surgida pela presença das línguas africanas que apesar de terem sido proibidas aos seus falantes durante o processo de escravidão deixaram seus registros dentro da língua imputada pela colonização (GONZALES, 1988, p.78).

Vejo a necessidade, portanto, de pensar nesses discursos de unicidade que, na verdade, podem criar um paradoxo desse mesmo ensino, pois, na prática, o que tenho percebido é que de fato há um apagamento das heranças históricas, culturais e das memórias linguísticas inscritas nesses corpos que são marginalizados por operarem discursos que se valem de uma língua não dominante.

Da mesma forma buscar entender até que ponto esses movimentos de unicidade direcionam as práticas de leituras e escritas que a escola promove e como afetam as produções dos alunos, que são, consensualmente, encaixados pelos

docentes como leitores não “proficientes” e não produtores da escrita, ecoando nas diversas estatísticas medidoras do ensino esse mesmo discurso sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos frente às práticas escolarizadas de estudo da língua.

Mas para traçar um possível novo caminho é preciso historicizar que a leitura e a escrita se formam no mundo ocidental como passos primordiais para a configuração de um sujeito crítico, político, capaz de ser significado como cidadão na sociedade em que habita. Sob essa ótica, Pfeiffer (2015), comentando as ideias de Mariza Vieira da Silva (SILVA, 1998, apud PFEIFFER, 2015), esclarece que no processo de colonização, houve a imposição da escrita para estabelecer a língua do colonizador e instituir o traço de humanidade dos sujeitos. Isso acarreta a subjugação das formas discursivas ágrafas dos povos colonizados, deslocados, portanto, desse traço de humanidade (PFEIFFER, 2015, p. 101).

A partir dessa tomada de perspectiva nos deslocamos dos encantamentos dos discursos operados pela colonização ao compreender que o colonizador impôs sua língua, e conseqüentemente a escrita como mecanismo de dominação. O domínio das sociedades grafocêntricas foi assim se instaurando e se construindo nos territórios colonizados. Entendo, portanto, como a violência grafocêntrica da dominação (grifo meu) fez não só sucumbir as matrizes linguísticas orais, como as deslocou para uma condição não civilizada.

Nesse sentido, como mostra Pfeiffer (2015), a função da escola é de ensinar a língua oficial do Estado (PFEIFFER, 2015, p.97). Depreendemos, pois, que a escola atua com os mecanismos que legitimam e promovem a manutenção desse Estado, um desse meios é o grafocentrismo, ou seja, a escrita como centro de produção de saber. Logo, a concepção de escrita que circula em nossas práticas pode estar preenchida de sentidos de dominação e silenciamento.

É preciso que constatemos que há sentidos de escrita que têm oprimido e violentado tantos povos, mas também há mecanismos de construirmos outros sentidos sobre o uso da escrita. Aliás, mecanismos estes que precisam ser reestruturados para que não continuemos a legitimar exclusões. Não se trata, portanto, de propor uma exclusão da escrita dos processos de ensino e aprendizagem, pois a prática da escrita compreendida nesta pesquisa, como aponta Indursky (2016, p.32), ‘não é um produto acabado, mas sim um processo’.

A escrita pode ser também um ato político, de inscrições subjetivas, uma forma de rasurar séculos de opressão e apagamento. Um ato de ressignificação dos mecanismos coloniais contra a violência instituída pelo uso de um modelo de escrita que substitui a ideia de escrituras, múltiplas formas de registrar os saberes produzidos pelos sujeitos. É importante destacar que, para além do poder estatal gerido por um pensamento universal, maniqueísta e excludente, há na sociedade tantos corpos, tantos sujeitos com inúmeros saberes e formas de existir que, em suas estratégias inventivas, rasuram e, ainda que de forma não legitimada, inscrevem suas formas culturais de vida nesse conhecimento tão supostamente petrificado.

Em termos de língua, Mariani (2018) registra que apesar dos limites impostos, “o real das línguas nunca deixou de furar os saberes construídos” (MARIANI, 2018, p.160). Desse modo, podemos compreender que para ser sujeito que escreve sua história nesta sociedade colonizada, é preciso constatar acerca da língua do opressor, o que a escritora americana bell hooks (2017) trouxe de interpretação ao se valer dos versos do poema de Adrienne Rich “essa é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para tratar com você” (HOOKS, 2017, p.224).

Hooks toma esses versos para tratar dessa opressão colonialista sobre as formas linguísticas dos colonizados americanos, em que a língua sugere mecanismos de subjugar o sujeito racializado, o qual se sente oprimido pela língua imposta, esquecido do que é enquanto origem, sem direito de ser, mas, paradoxalmente, é sobre essa língua que ressoaram as estratégias de resistência. Ouso a me valer desse mesmo pensamento sobre a língua do opressor contida no poema para tratar da ressignificação dos sentidos de uma escrita que preenchida de significados de colonização ainda ressoa uma homogeneidade e exclusão dos seus sujeitos.

Proponho, pois, práticas que convoquem uma escrita do corpo, não daquele desumanizado, partido, dividido racionalmente. Será uma escrita contrária àquela que tem a mente como a centralizadora de saberes, que, ao universalizar os corpos, os fragmenta, pois, exclui todas as formas políticas e culturais de se inscrever no conhecimento, delegando aos sujeitos que se integram numa perspectiva de corporeidades múltiplas o lugar daquele que precisa ser civilizado, logo dominado e escravizado.

As práticas de escrita promovidas em sala podem convocar o corpo com suas histórias, o corpo que se movimenta, um corpo holístico, um corpo potência, inventivo que se utiliza da estratégia de encruzar saberes, pois, como fala Luís Rufino (2019,

p.86), “o cruzo é arte da rasura, das desautorizações, das transgressões necessárias, das possibilidades, das reinvenções e transformações. Assim, estamos falando de um corpo que se autorize a construir outras redes de significação, convocar sentidos que se desfilie com o pensamento colonialista que perpetua uma política de dominação racial.

Esse corpo, sendo ele marcado pelas violências raciais e sociais, que possa se autorizar a dizer sobre si, sobre os muitos passos que o constituíram; Se partidos de sujeitos cujos corpos são legitimados pelo pensamento universal, que possa refletir sobre esse mesmo pensamento que o privilegia. É portanto convocado um corpo que na perspectiva dos saberes da diáspora desconstrua os séculos de discursos que subalternizam todo povo por ele representado. Convoca-se uma escrita que, como afirma INDURSKY (2016), seja uma prática social e política (INDURSKY, 2016, p.37).

É assim que, mediante a essas observações, levanto questionamentos imprescindíveis, tais como: que práticas leitoras e de escrita são essas que a escola promove? Como ocorre a seleção de textos a serem usados nessas práticas, baseados em que noção histórico-ideológica? Que postura assumimos diante de usos linguísticos plurais e heterogêneas que os alunos trazem consigo? Retomando a pergunta de Mariani (2016, p.49), “o que não se diz quando diz a língua portuguesa?” E como fecho, como possibilitar a inscrição de saberes afrodiaspóricos para estabelecer uma educação linguística antirracista?

Nesse sentido, o conjunto das práticas discursivas⁵ de leitura, oralidade e escrita que proponho neste trabalho inspiram-se em algumas questões principais que se inter-relacionam:

1. A primeira tem como foco analisar e problematizar a exclusão linguística e a negação das práticas discursivas das comunidades negras e periféricas no conhecimento escolar.
2. A segunda se refere ao apagamento dos saberes e das formas de vida dos povos que foram racializados pela colonização, em específico, do que se trata da

⁵ Acerca do que se propõe ao dizer sobre um ensino pelas práticas discursivas, o que aqui se deleneia em relação à prática pedagógica de ensino de língua pela perspectiva discursiva da AD, está desenvolvida e justificada na seção 1.2 deste trabalho.

herança cultural e histórica da memória ancestral negra, no que se teoriza como racismo epistêmico ou epistemicídio⁶

3. E como efeito de fecho, a proposta de desenvolver práticas discursivas de leituras e escritas que oportunizem, também, momentos de fala, para que o aluno se reconheça sabedor de seu discurso, identificar-se ou não com dado discurso social e possa, assim, inscrever-se em práticas discursivas de forma autoral, construindo, então, uma outra rede de saberes pluridiversos.

O objetivo principal dessa pesquisa, portanto, é apresentar um trabalho crítico e propositivo de práticas discursivas antirracistas de leitura e escrita que se pontencialize a partir dos saberes da memória cultural dos corpos negros da diáspora, que reconheça a herança da oralidade como fator que inscreve e significa as escritas e as posições de fala na sociedade; e que mobilize os sujeitos sociais para uma luta antirracista construída na escola e com ecos nas demais esferas da sociedade.

É a proposta de um conjunto de atividades que têm o potencial de propiciar a alunos e alunas da educação básica, especialmente da educação pública e inserida em contextos de periferia, a criação de redes de significância sobre os dizeres da sociedade partindo da formação de teias de escritas de vivência. Escritas que se relacionem também com a produção de saber de seu corpo e de seus espaços historicamente construídos. Serão atividades que têm a possibilidade de se tornar um instrumento utilizado em diversos contextos educativos para proporcionar o rompimento com esse saber hegemônico que pauta a exclusão.

O trabalho propositivo apresentado aqui tem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Estimular a leitura de textos de autorias negras e periféricas, textos das vivências afrodiaspóricas e suas formas de conceber a vida e a sociedade, propiciando o conhecimento do legado histórico desses saberes, incluindo a herança linguística das matrizes africanas e afrodescendentes, a fim de fazer o resgate da memória social e valorização das identidades.

⁶ Termo redirecionado em sentidos pela filósofa Sueli Carneiro - a partir de uma releitura de Boaventura de Souza Santos, 1995 - para tratar da negação das produções negras enquanto saberes legítimos e socialmente aceitos. Segundo a autora, "É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade" (Carneiro, 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio>>. Acesso em: 03 jan. 2021).

- 2) Viabilizar, em sala de aula, práticas de leituras que problematizem a construção do racismo e que demonstrem os processos de resistência da população negra, promovendo um espaço de interpretação em que os aluno e alunas possam se inscrever em sentidos contrários aos que foram estabilizados na sociedade pela colonização.
- 3) Oportunizar a promoção de práticas de leitura, fala e escrita que convoquem a autoria dos alunos por meio de atividades diversificadas, plurais e inclusivas que fomentem uma produção discursiva construída pela memória e pela história desses corpos.

É assim que esta pesquisa vai delineando seus caminhos e propósitos, tentando demonstrar-se, ao mesmo tempo, mais um trabalho relevante na continuidade de tantos dizeres que nos dão suporte para chegar até aqui e uma outra inscrição que desestabilize os ditos petrificados, engessados, organizados para apreensão de saberes. Para tal, mobilizarei dois suportes teóricos analíticos, um da língua e outro perpassando demais áreas do conhecimento, promovendo, pois, encontros entre perspectivas teóricas como própria metodologia em Análise do Discurso sugere.

Assim, este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro consiste na abordagem dos conceitos fundamentais da Análise do Discurso que embasarão as noções de língua, leitura e escrita, além de propiciar a investigação sobre o ensino de língua na escola e orientar as atividades discursivas propostas. Este capítulo está subdividido em duas subseções, uma com as análises sobre colonização linguística e seus efeitos no ensino escolar; e a outra em concepções de escrita, leitura e autoria em AD como proposta de práticas discursivas para o ensino.

O segundo capítulo trará a perspectiva dos estudos para educação antirracista e a necessidade de descolonização do ensino. Este se divide em duas subseções, a primeira com estudos sobre a racialização do corpo negro, o apagamento epistêmico da memória e dos saberes da diáspora negra e suas consequências na projeção do racismo na sociedade brasileira. A segunda subseção trará a necessidade de reconhecimento dos saberes afrodiaspóricos e dos corpos negros a partir de uma leitura pela potência e não pela essencialização colonialista, construindo assim possibilidades de poder fazer um território escolar novo pela memória das resistências circulares e coletivas oriundas da ideia de aquilombamento.

O Capítulo 3 é de abordagem metodológica e sua importância na construção deste trabalho justamente por seu caráter qualitativo e não quantitativo. Esta parte dividida em três seções compostas pela metodologia aplicada em Análise do Discurso, a descrição do contexto histórico-social e das experiências docentes que inspiram a proposta apresentada nessa dissertação. E ainda neste capítulo a apresentação da justificativa, do processo metodológico e das inspirações que constituem a composição e estrutura do caderno antirracista de práticas discursivas.

A proposta do caderno antirracista de práticas discursivas de leitura, oralidade e escrita vai ser encontrada em apêndice. O caderno aborda as atividades elaboradas e pensadas para uma educação possível (e sonhada), inspirada nos saberes da diáspora e suas formas de viver. Demonstra a proposta de novas práticas de ensino que signifiquem as práticas discursivas desses inúmeros alunos e alunas, em especial, que compõem as inúmeras escolas de periferia do país, para que possam se inscrever em autoria e tecer discursos contrários aos que colonização produziu como forma de domínio e desumanização.

1 ANÁLISE DO DISCURSO

Ao idealizar os caminhos que produzem essa pesquisa do ensino da língua portuguesa na escola, algumas noções emergem como fundamentais justamente porque as condições de produção em que acontece esta escrita serão atravessadas e afetadas pelos corpos dos sujeitos que compõem o espaço escolar em que se desenha esta proposta e que disputam formas de inscrições nos discursos desse mesmo espaço.

É preciso dizer sobre esses corpos que eles vêm sendo significados na sociedade pela forma histórica e ideológica que se materializa nos discursos racializados construídos na modernidade pelas ações colonialistas da hegemonia ocidental. Essa breve apresentação dos sujeitos e da condição de produção se faz precisa porque dela aflora a necessidade da busca por um dispositivo teórico-metodológico que contemple os discursos criados com e sobre a língua, discursos estes que validaram (e validam) estratégias políticas de dominação de uns grupos sociais sobre os outros.

Dessa forma, tomar a Análise do Discurso (doravante AD) como filiação é verificar que essa abordagem teórico-metodológica é caracterizada, como nos lembra Maria Cristina Leandro Ferreira (2003, p.41), “pela ruptura a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas”. O que desejamos nesse trabalho é promover essa ruptura e essa articulação.

Esta pesquisa, portanto, se valerá dos pressupostos teóricos da AD de base francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux (1969, 1975), abordada e expandida pelo campo brasileiro da Análise do Discurso por Eni Orlandi (2003, 2012), Maria Cristina Leandro Ferreira (2003), Freda Indursky (2016, 2019), Bethania Mariani (2016, 2018) e Suzy Lagazzi-Rodrigues (2017) além das abordagens de teóricos desta filiação com suas críticas e formulações aplicáveis ao ensino.

Mobilizar a AD em uma proposta para convocar uma educação antirracista é salientar que essa pesquisa sobre a língua portuguesa ensinada na escola almeja um olhar que desvie e rompa com uma língua objeto, aquela que ao produzir um imaginário de estabilização de sentidos, produz práticas que anulam seus produtores e desconsideram a história que existe neles. Por isso, a AD, por ser uma teoria que

surge para desestabilizar os ditos sobre uma língua homogeneizada e fechada em uma unidade, possibilita o deslocamento nos estudos linguísticos de modo a nos convidar a pensar nesse político da língua e não só na sua estrutura, permitindo que convoquemos a historicidade e o pensamento social nas aulas de língua portuguesa.

Como afirma Ferreira (2003), AD é uma teoria que surge numa perspectiva de oposição a um núcleo mais rígido do estruturalismo que visava a normalização dos sujeitos, assim se constituiu como revolucionária, transformadora e com perspectiva de intervenção (FERREIRA, 2003, p.40).

Ainda sobre as especificidades da AD, Orlandi (2003), enfatiza que a AD se forma por deslocamentos teóricos, isso traz um panorama do desenvolvimento e da relevância de seu estudo. Assim a AD seria uma teoria que promove uma desterritorialização ao pôr em questionamento os sujeitos, o campo e o objeto teóricos que sua própria teoria produz, se revestindo, portanto, de particularidades nos territórios em que se desenvolve (ORLANDI, 2003, p.03)

Segundo a autora, a AD não estará nunca apartada dos seus territórios, pois “A ciência se produz em diferentes lugares com a força e a especificidade de sua tradição” (ORLANDI, 2003, p.03). O que nos revela que esses estudos estarão, certamente, representados pelas especificidades linguísticas, históricas e ideológicas em circulação nos territórios em que ela está sendo desenvolvida. Dessa forma, AD possibilita-nos a pensar na desestabilização das construções discursivas produzidas nas relações político-ideológicos desses lugares.

Essa especificidade, não estática que rompe coma linearidade teórica, importa, pois podemos nos filiar a AD para tecer discussões e investigações que também se significam pela ruptura, a exemplo os estudos antirracistas que se pretendem nesta proposta. E é partindo dessas filiações que observamos pesquisas como a de Rogério Modesto (2018) cujos trabalhos relacionados à negritude promovem encontros da AD com estudos sobre o racismo, como em seu artigo “Interpelação Ideológica e Tensão Racial: Efeitos De Um Grito”, cuja abordagem relaciona o conceito de ideologia em AD e a construção do sujeito racilaizado, a partir da problematização de “você é negro” do filme baiano “Ó Pai Ó” (MODESTO, 2018).

Entre tantos trilhos, a AD corporifica fundamentalmente este trabalho justamente por seus estudos refutarem a ideia de uma língua transparente, com supostas evidências, determinadas pelos seus significantes. Ferreira (2003) acrescenta que havia uma “deliberada exclusão dos sujeitos” pelos adeptos do

paradigma estrutural que pretendiam normalizá-los por meio de uma língua padronizada e objetivada (FERREIRA, 2003, p.40). Da exclusão dos sujeitos, aqui reforçada, refere-se ao fato de se desconsiderar a existência das condições de produção que fazem os sujeitos significar histórica e ideologicamente a língua.

A autora ainda nos esclarece que a AD vai promover uma intervenção nos estudos linguísticos na medida em que produz deslocamentos nos conceitos de língua, historicidade e sujeito (FERREIRA, 2003, p.40). A AD, desse modo, instaura uma outra perspectiva sobre os estudos linguísticos, uma vez que acrescenta críticas e reflexões ao formalismo estruturalista, mas que não se configuram como um mero esvaziamento da noção de língua que foi significada pela corrente estrutural.

Sobre a forma como Michel Pêcheux (1969) percorreu para constituir a AD e assim teceu diálogo com o Estruturalismo, Freda Indursky (2019), pontua que as preocupações de Pêcheux se debruçavam sobre os discursos e não sobre as categorias saussurianas. Contudo, fatos como o surgimento da obra de Ferdinand de Saussure e “a língua” sendo alçada como objeto teórico por vários estudiosos fez Pêcheux analisar a obra estruturalista a fim de investigar noções sobre a língua e refletir sobre as implicações teóricas dessas propostas (INDURSKY, 2019, p. 160).

Orlandi (2003) ao afirmar que AD a qual ela se filia vai levar a sério a ideia de língua enquanto fato social, conceito proposto pelo próprio Saussure, nos diz que a língua não está excluída nem tampouco deslocada da AD. Isso porque enquanto fato social, ela, a língua, não estará em uma relação dicotômica com os discursos, ao contrário a língua é sua materialidade. Ao mesmo tempo, essa não dicotomização língua/ discurso comparado à dicotomia saussuriana “língua/fala” já se constituiu como um deslocamento teórico da AD em relação ao Estruturalismo (ORLANDI, 2003, p.03).

Logo, a AD vai se opor à noção de homogeneidade da língua que acaba sendo reforçada pela base estruturalista, assim traz de fundamental para sua propriedade teórica o traço que o Estruturalismo desconsiderou que são os sujeitos e a exterioridade que os constitui. Retecendo esse entendimento por meio de Orlandi (2007), o indivíduo alça mão da língua para nela se inscrever, assim ele se significa e se torna sujeito, sujeito este que está situado num dado momento sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2007, p.11-12).

Ao rechaçar a ideia de transparência da língua, a AD rompe com o imaginário de que as palavras possuem sentidos estáveis, imutáveis, abrigando em si todos os

sentidos e assim eles já estariam ditos, plenamente entendidos entre os sujeitos. É por esse caminho que a AD convoca o deslocamento da língua do lugar de homogeneidade, evoca a presença dos sujeitos e toma como objeto de estudos o discurso, pois este é interposto histórico e ideológico entre a língua e o sujeito.

Para a AD, portanto, a construção dos discursos se dá pelo caráter político, histórico e ideológico que faz os sujeitos assumirem formas de significar a língua. Dito de outra maneira, a AD vai nos lembrar que a língua se materializa em discurso, pois está permeada das histórias, das memórias, dos sentidos. Mais uma vez, desfazendo a noção de língua fechada e opaca. Orlandi elucida que:

Redefinimos o que é língua para a linguística e também para o analista de discurso: a língua é estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas. Abre-se por aí a possibilidade teórica da reintrodução do sujeito e da situação no campo dos estudos da linguagem. Resignificando, o sujeito não é origem de si e a situação não é a situação empírica, mas linguístico-histórica (ORLANDI, 2003, p.04).

A AD contribui, assim, para que nosso olhar se volte para a “relação entre linguagem, pensamento, mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concreta) dessa relação” (ORLANDI, 1996, p.12). Essa relação nos permite observar como os sujeitos significam e constituem seus discursos – e como são constituídos e significados por eles, nesse sentido como se debruçam sobre as existências e as formas de constituir-se enquanto sociedade. Abre-se, portanto, a possibilidade de questionar as evidências e o ideal de homogeneidade, que regidos pela estabilização da linguagem, reforça a perpetuação de hegemonias e a construção de preconceitos, como demonstra Mariani (2016).

O discurso, portanto, é a materialização dessas inscrições e subjetivações. É esse sujeito mobilizado pela sua forma histórica e pela ideologia que materializa discursos e para tal mobiliza a língua em linguagem. O caráter ideológico, no entanto, que vai interpolar os discursos não podem ser confundidos como Ferreira (2003, p.43) nos lembra “por uma questão anacrônica, eivada de um ranço marxista ultrapassado”, com isso a autora nos provoca a refletir criticamente sobre o modo que têm se pensado a ideologia como sendo, apenas, uma defesa de convicções, de ideias em que há um sujeito de vontade, consciente, que adota e se filia a uma corrente ideológica, conscientemente.

Ferreira (2003) ao abordar a ideologia, demonstra um sujeito que não se confunde com a condição de indivíduo ou de sujeito empírico, centrado em si, dono de sua vontade, sendo somente o sujeito psicológico. O sujeito da AD é aquele que interpelado pela ideologia se assujeita pela linguagem e somente assim consegue alçar condição de se inscrever nos discursos. Dito de outro modo, esse sujeito se constitui das redes de memória que o antecederam frente às formações discursivas às quais se inscreve, assim é capaz de produzir sentidos, compreendê-los e interpretá-los (FERREIRA, 2003, p. 43).

Essa condição chamada de assujeitamento se relaciona com o modo como se subjetivam os sujeitos, ou seja, a forma como assumem diferentes posições-sujeitos (FERREIRA, 2003, p. 43 - 44). Segundo Orlandi (2017a), o assujeitamento é uma condição para se tornar sujeito, diz-se “assujeitado”, pois esse sujeito se submete à língua para dizer, assim produz discurso. É importante ainda tornar mais objetivo o fato de que a subjetividade está diretamente ligada à interpelação ideológica, portanto, as subjetividades estão historicamente sendo desenhadas e redesenhadas (ORLANDI, 2017a, p. 22).

A noção de subjetividade importa consideravelmente ao trabalho aqui proposto para que possamos construir uma rede de análise de como esses sujeitos se individualizam e são individualizados pela linguagem. Compreender a forma histórica e ideológica das significações dos sujeitos com e pela linguagem é uma possibilidade de fazer uma leitura das inscrições desses mesmos sujeitos nos discursos.

Lembrando que essa individualização, tomando Orlandi (2007), quando passa pelo Estado fica atrelada à “forma-sujeito histórica” em que esse mesmo Estado com seus mecanismos de legitimidade vai construir sobre as identidades desses sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre a atuação da ideologia como condição para que se constituam os sujeitos e os sentidos. Todo sentido, portanto, é ideológico, e as significações que esses mesmos sentidos constroem produzem a ideia de evidência nos sujeitos (ORLANDI, 2007, p.13 -14).

Em se tratando de sujeitos escolares se inscrevendo em processos discursivos no território escolar, subjetivar-se passa pela identificação que se dá por meio das práticas linguísticas ali tecidas, ou seja, delineadas pelo ensino escolar que mantém certa ideologia. Sendo assim, a forma histórica dos sujeitos determinada socialmente pelo Estado e, conseqüentemente, assumida na escola estarão registradas nos discursos que são legitimados e devem ser produzidos pelos sujeitos alunos.

A questão que se levanta nesse estudo é sobre as formas em que muitos desses sujeitos são individualizados pela conjectura racial e os sistemas de opressão, e que estarão sendo alimentados pelo uso da língua e não deixarão de ser reverberados no ensino. Dessa forma, a produção discursiva também vai estar atravessada pelas formas com que ideologicamente se constrói a sociedade, no caso aqui abordado, racista e funcionando com a subalternização de determinados grupos.

Quando Orlandi (2017a) retoma o entendimento do sujeito pecheutiano, o sujeito dividido, não o sujeito de vontade, ela nos faz entender que o sujeito se constitui pela posição assumida frente ao discurso e não por sua condição de sujeito físico, empírico. Essa tomada de posição em que o sujeito assume um dado posicionamento frente às situações discursivas, fazendo-o também produzir os seus discursos, de acordo com Orlandi, acontece quando:

[...] se dá no jogo das chamadas formações imaginárias que presidem todo o discurso: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso. Assim como também se tem a imagem que o interlocutor tem de si, de quem lhe fala e do objeto do discurso (ORLANDI, 2017a, p.18)

Ocorre, ao longo da história, uma interpelação político-social que constrói os corpos desses sujeitos que vão ser significados pela sociedade a partir das relações de poder. Esses corpos vão conter as significações historicamente definidas e de certo modo estabilizadas. Portanto, retomando Orlandi (2017a, p.23) “não há corpo que não esteja investido de sentidos” e que esteja livre das práticas institucionalizadas de individualização e de interpelação histórica. Sendo assim, podemos pensar acerca dos imaginários que atravessam a produção de discursos e como esse sujeito significa a si, o mundo e seu convivente.

Dizer que as significações dos sujeitos são estabilizadas está longe de sintetizá-las à imutabilidade, ao contrário, a AD quando afirma a falha, a incompletude da língua, ela nos permite entender que os sentidos estão sempre em jogo, num processo constante de afirmações e reformulações, assim “a ideologia é um ritual com falhas e a língua não funciona fechada sobre si mesma: abre para o equívoco” (ORLANDI, 2017a, p.23).

Importa, mais uma vez, dizer sobre a não imutabilidade dessas estabilizações, para que possamos saber que outras significações podem ser inscritas. Que a incompletude desses dizeres favorece a inscrição de sentidos que se coloquem

contrários a uma hegemonia totalmente excludente. E que o equívoco da língua abre a possibilidade de discutirmos inscrições para além das legitimadas em muitas sociedades.

Para produzir discursos, os sujeitos mobilizam a língua pelos processos históricos e tomados por uma rede de dizeres, inconscientes a esses sujeitos. Dentro dessas redes de dizeres os sujeitos se inscrevem discursivamente tocados pela ideologia. Pêcheux (1988) nos comunica que como na língua não há evidências, as palavras por si só não produzem sentidos. Elas são determinadas por posições ideológicas que dentro dos processos sócio-históricos produzem e reproduzem sentidos (PÊCHEUX, 1988, p.147).

Dessa maneira, os sentidos emergidos dessa posição assumida frente a posição ideológica constitui as formações discursivas (FD), ou seja, a FD estará atrelada às formações Ideológicas (FI), definindo o que pode ou não ser dito (PÊCHEUX, 1988, p.147). Dito de outro modo, segundo Orlandi (2017a), a noção de formação discursiva (FD) na AD remete para a ideia da projeção, na linguagem, das formações ideológicas (ORLANDI, 2017a, p.20). Entendemos, pois, que as FDs orientam os sentidos dos discursos produzidos pelos sujeitos.

Os sujeitos, portanto, interpelados pela ideologia, assumem dada FD à medida que esta regula o seu dizer, como já afirmado, aquilo “que pode e deve ser dito”. São justamente as FDs que abrem a possibilidade de os sujeitos assumirem dada posição e deslocarem o que já estava significado. Ferreira (2003) sobre a FD nos diz que: “o sujeito assim como é afetado pela formação discursiva, onde se inscreve, também afeta e determina seu dizer (FERREIRA, 2003, p.43).

Com essas abordagens conceituais que a AD nos oferece, depreendemos sobre os discursos que eles se formam pelo modo como os sujeitos se subjetivam, se inscrevem pela língua que estes significam e por ela são significados. E essas inscrições se constituem pelos processos de identificação, contra-identificação e desidentificação com dada FD e esta ação é orientada pelo atravessamento ideológico e relacionada com o que AD trata por Interdiscurso.

Indursky (2013) lembra os processos de tomada de posição dos sujeitos em dada FD, a partir da proposta de Pêcheux. Num processo de identificação o sujeito enuncia a partir da mesma posição que originou seu dizer, assim ele concorda com a formação discursiva que interpela o dito. Se há questionamento dos saberes, promovendo um deslizamento do dizer, há a contra-identificação. Indursky ainda diz

que esse questionamento pode ser forte o suficiente para promover um rompimento com a formação discursiva que origina o dizer, então houve a desidentificação (INDURSKY, 2013, p. 95-96).

Mobilizar os conceitos de Formação Discursiva convoca o de Interdiscurso e ambos contemplam os direcionamentos deste trabalho, pois partem da reflexão sobre eles dois movimentos necessários para a proposta aqui apresentada: um de entender que há estratégias de ensino que interditam determinadas inscrições no discurso por parte de alunos e alunas; outro que destaca que há formações que carregam sentidos que precisam ser desestabilizados por reafirmarem negações a outros saberes e ainda introjetarem preconceitos e hegemonias.

Em ambos os casos temos processos discursivos de esquecimentos. Orlandi (2017a) nos diz sobre os esquecimentos dos sujeitos que eles se dão em esquecimento 1, de constituição ideológica, que faz os sujeitos sentirem que são a própria origem de seu dizer. E o esquecimento 2, que é esquecimento enunciativo, o que impede os sujeitos de verem outros sentidos, produzindo assim uma impressão de realidade do pensamento (ORLANDI, 2017a, p. 24).

A autora nos traz a compreensão de que esses esquecimentos são os responsáveis pelos sujeitos se sentirem donos de seus próprios dizeres, como se estivessem falando em suas produções discursivas ineditamente, com os sentidos plenamente entendidos, postos e evidentes. Assim, produzem sentidos estabilizados, pois entendem que as palavras convocadas nos discursos terão apenas os sentidos que eles significaram. Mas o que, na verdade, se dá numa produção discursiva, segundo a AD, é que essa teia de sentidos se origina de uma rede discursiva de memórias, que antecede os sujeitos.

Indursky (2001) para tratar dessa rede de dizeres registra a memória discursiva como um abrigo da história de leituras e de outros discursos dos sujeitos que repercutem o interdiscurso. É uma memória de dizeres que possui saberes de diferentes ordens (INDURSKY, 2001, p.37). Já Orlandi (2017a) observa a memória discursiva como um saber discursivo já existente, dito e esquecido pelos sujeitos, e na condição de esquecido esses ditos podem significar mais do que compreendemos, isso demonstra mais uma vez que os sujeitos não têm controle sobre como os sentidos se formam neles (ORLANDI, 2017a, p.20).

Ainda por Orlandi vamos compreender que estas memórias compõem um conjunto enunciativo de uma rede de dizeres com sentidos ditos e esquecidos, o

Interdiscurso. A autora vai lembrar que para uma palavra fazer sentido, esse sentido já foi estabelecido, assim o interdiscurso é afetado pela formação ideológica e determina a formação discursiva, representando a historicidade dos discursos (ORLANDI, 2017a, p.20).

Nesse sentido, os sujeitos produzem um imaginário de homogeneidade por sentirem que seus dizeres partem de si e comunicam unicamente um sentido, ou seja, a estabilização de sentidos é que mobiliza a produção discursiva destes sujeitos. Contudo, pelo o que vimos na AD, os sentidos não são prontos e nem tampouco fixos, eles vêm dessas redes discursivas historicamente marcadas e politicamente desenhadas. Como observa Orlandi (2001), “nossas palavras falam com outras palavras” (ORLANDI, 2001, p.27).

Essas enunciações já ditas e esquecidas, que compõem o interdiscurso, por serem um constructo ideológico, delineadas no tempo, conseqüentemente, carregam a história e o político dos sujeitos. Esses sujeitos à medida que produzem seus discursos, tomados pelo interdiscurso e pelas formações discursivas, alçam, também, suas formas de usar a língua em variantes. E essas variantes, que não estão estanques aos processos de significação, são determinadas por essas redes de memórias e desenham divisões de poder entre serem legitimadas ou rechaçadas.

Para pensar nessas divisões de poder na e pela linguagem, valho-me de Maria Tereza Celada e Maria Onice Payer (2016) que atentam ao fato de que um território como o latino-americano tem o corpo de seus sujeitos atravessados pela memória da colonização, deixando marcas simbólicas e traçando diversas partições que envolvem a língua nacional, a língua materna, familiar, de imigração, de fronteiras... (CELADA e PAYER, 2016 p.20). Efetivamente essas partições recaem sobre as relações dos sujeitos com a linguagem e, em consequência, no ensino da língua.

Pelas autoras ainda mobilizo a prerrogativa de tecer práticas de ensino que favoreçam as inscrições dos sujeitos nos discursos, inclusive registrando-os na escola. Celada e Payer (2016) vão esclarecer que o trabalho no ensino com o significante e com o sentido atingem ou afetam a subjetividade. Subjetividade essa que as autoras concebem como uma rede de “sentidos-saberes-afetos”, significados na relação do sujeito com o simbólico e na possibilidade desse sujeito se inscrever em diversos espaços e práticas de linguagem (CELADA; PAYER, 2016, p. 23).

Pensando na aprendizagem escolar da língua, Celada e Payer (2016) mostram que a AD oferta um dispositivo que promova no ensino de língua o desenvolvimento

de práticas como condições de produção de identificação e tomada de posição sujeito; que trabalhem na resistência ao monolinguismo, atendendo as demandas históricas de exclusão das línguas ao romper o pressuposto de equivalência entre língua nacional e língua materna (CELADA e PAYER, 2016, p.38).

Esses deslocamentos abrem a possibilidade da revisão dessas inscrições em dado conhecimento estabilizado e centralizador, permitindo outras perspectivas de saber. Após a apresentação desses conceitos norteadores, retomo o início com efeito de fechamento, reforçando a possibilidade de utilização dos conceitos mobilizados pela AD como uma porta de mudança no ensino que se insira no momento histórico e político da nossa sociedade e no movimento de introdução de outras epistemes.

1.1 Colonização linguística

A construção desta seção se realiza à medida que para propor escritas que falem, se originem e partam desses saberes historicamente negados - objetivados e conduzidos a um status de não civilidade no campo do conhecimento institucionalizado – é preciso que seja realizada uma breve contextualização de como se criaram os imaginários de uma língua una, homogênea e que, ao ser ensinada, regulariza os sujeitos, suas histórias e as formas com que se realizavam linguisticamente.

Trago, então, para desenvolvimento dessa relação língua e Estado, o estudo da História das Ideias Linguísticas no Brasil promovido pelos teóricos da AD com a contribuição particular das análises sobre colonização linguística de Bethania Mariani (2018). Com esse estudo, pretendo entender de que forma foram construídas as concepções de uma língua que se faz privilegiada sobre outras tantas e, assim, promovem a exclusão de todo um grupo que não se vê inscrito na linguagem originada pelos sentidos dessa língua homogeneizada e dominante.

A primeira grande questão tomada é que o território brasileiro foi afetado por diversas matrizes culturais e linguísticas desde o processo de ocupação e consequente colonização, ainda que a língua portuguesa fosse a oficial administrativa. Mariani nos lembra os fatores que tornaram fértil a existência de uma diversidade linguística no período da colonização, assim segundo a autora havia:

Múltiplas línguas indígenas existentes – o tupinambá – ou como foi denominado posteriormente pelos colonizadores, a língua geral -, línguas europeias – o espanhol, francês e inglês -, o latim e as línguas africanas, bem como a própria língua portuguesa, e com passar do tempo, o nascente português brasileiro. Essas línguas, no entanto, circulavam em diferentes espaços de comunicação, como o latim circunscrito ao domínio religioso e pedagógico das elites... (MARIANI, 2018, p. 08).

A questão política de dominação linguística – e social - que se delineia nesse período é justamente de reafirmar a língua portuguesa como não só língua oficial, mas também uma língua única, com sentidos homogêneos, uma língua sem contatos. Segundo mariani (2018) no entendimento discursivo colonial, ao se apagarem os corpos colonizados, os vestígios de domínio também se apagariam, à medida que essa língua una produz enunciações que remontam, apenas, a história e a memória do colonizador. Dessa forma, políticas linguísticas em torno de uma língua colonizadora vão “delimitando, organizando e silenciando espaços de enunciação das línguas colonizadas” (MARIANI, 2018, p.159).

Por Mariani (2018), também compreendemos que ao passo que há essas políticas de silenciamento por parte da colônia, vai haver existência de processos constitutivos dos sujeitos que, ainda que colonizados, se inscrevem nas “formas de resistência e de organização de suas práticas significativas”. A autora esclarece que essas inscrições muitas vezes se dão a partir da organização de sentidos dessa língua colonizadora, pois como a língua da colônia possui sentidos instituídos, não há como deixar de se inscrever nesse universo simbólico previamente constituído (MARIANI, 2018. p.11).

Esses processos de resistência são ancorados nessa língua colonizadora, pois são forças que se impuseram pela institucionalização de formas de identidade que fundamentam o terreno de domínio colonial. Logo, se tratam de identidades que não consideram os sujeitos colonizados, bem verdade que as populações negra e indígena projetaram seus corpos com suas memórias e histórias na língua da colônia, mas a memória dessa constituição hegemônica ainda produz ecos e promovem uma negação a toda força dessa heterogeneidade.

Mesmo sabendo dessa força colonial institucionalizada, é importante observar a posição das inscrições dos sujeitos colonizados falados por Mariani (2018), a fim de que alinhavemos como se significaram as línguas colonizadas frente à imposição da língua portuguesa da colônia, especificamente aqui as de memória da diáspora. É perceber de que forma esses sujeitos colonizados preencheram os sentidos do

português que se formou no território brasileiro e que vemos registrados nos descendentes da diáspora - ainda que em maior grau - e imerso em inúmeras práticas linguísticas nos demais falantes brasileiros.

A construção de uma identidade nacional atua fortemente na manutenção do ideal de domesticação e de subalternização dos sujeitos que carregam a memória dos povos colonizados. A ausência de uma política linguística na escola que questione esses ecos coloniais são na verdade a imagem de uma colonialidade fortemente atuante mesmo após anos da destituição do Brasil-colônia. E apesar do desenvolvimento de políticas educacionais que fomentem uma visão de vivências e culturas diversas e plurais, os sistemas colonialistas não só continuam a produzir hegemonias como reforçam as posições de privilégio em relação ao conhecimento.

A manutenção dessa identidade nacional – colonialista – vai se reproduzindo em diversas esferas da sociedade. No ensino, a presença dos seus ecos parte das práticas linguísticas exclusivamente pelos compêndios gramaticais, como se esses registros pudessem controlar o dizer dos sujeitos. O processo de instauração de uma língua nacional, portanto, se sustentará, também, por meio de sua gramatização, como elucida Mariani (2018, p. 165), “é um dos elementos que vai construir a identidade nacional: uma língua única a ser usada pelos cidadãos, algo que demarca um território e afirma pertencimento a uma determinada formação social”.

Assim entendemos que o surgimento das gramáticas intencionou o aprisionamento dos discursos e da própria língua a um formato único, homogêneo, classificatório e privilegiado. Sylvain Auroux (1992) instaura o conceito de gramatização para dizer sobre “compreensão de gramática (e do dicionário) como instrumento linguístico”, que pauta o “bom uso” e anula construção heterogênea da língua (AUROUX, 1992, p. 69).

Durante muito tempo houve uma defesa arraigada desses instrumentos linguísticos, o que perpetuou seu status de verdade incontestável. É fato que eles ainda ecoam esse sentido absoluto, e isso se deve porque, sob esses instrumentos, se construiu um discurso de objetos preservadores da língua e de compêndios em que se listam regras que devem ser seguidas para o uso correto da língua. Essas justificativas atuam forte no discurso de uma identidade nacional a ser preservada, protegida.

É tão enraizada a memória discursiva que foi criada sobre as gramáticas e dicionários que hoje muitos de nós professores ainda exitamos em contestá-los sob o

mesmo argumento de preservação de uma língua correta. Em outro ponto, muitos de nós, sujeitos discursivos, acreditamos que todos os sentidos das palavras estão ditos e podem ser encontrados seus “significados” reunidos em dicionários, por exemplo. Auroux (1992) aponta, portanto, que dicionários e gramáticas instrumentalizam um “linguicídio”. Segundo o autor “o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas” (AUROUX, 1992, p. 70).

Se tomarmos novamente os dicionários, considerando aqui dos modelos historicamente construídos para silenciar e dominar, vamos perceber o quanto estes trabalham na homogeneização dos sentidos das palavras e seleção delas, isso inclui os sentidos estereotipados das de influência de outras matrizes linguísticas. Quando se é levantada a questão do “linguicídio”, penso não só nas matrizes linguísticas devastadas pela colonização, reduzidas a alguns termos lexicais. Parto, sobretudo, de como uma formação discursiva branca e cristã, desde período jesuítico, fez com que os sentidos dados a muitas palavras dessas matrizes reproduzissem o imaginário discursivo subalternizante e racista dessa colônia, a saber o próprio sentido da palavra moleque⁷ de origem Bantu.

Nesses movimentos de interdição, a gramatização, que também passa pela interpolação histórica e ideológica, constrói seus discursos por vários momentos da colonização à república. Cláudia Pfeiffer (2015) nos demonstra que a gramatização institui à língua portuguesa, a mesma que ensinamos na escola, a noção de “língua nacional, oficial e materna dos brasileiros” (PFEIFFER, 2015, p.99). Essa estratégia é a que vai colocar em nosso imaginário a ideia de que língua nacional e língua materna têm o mesmo sentido e realização.

Desse modo é que a língua da colônia ganha status de privilégio sobre as demais e é justamente ela, canônica e eurocentrada, que comporá os compêndios gramaticais, cada vez mais reafirmados com a instauração da escrita – carregada de afirmações de civilidade. Pfeiffer retomando Silva (SILVA, 1998 apud PFEIFFER,

⁷ Em consideração aos sentidos que palavra de origem Bantu passou a significar em território brasileiro a partir de uma política de identidade brancocêntrica, cristã, grafocêntrica, a palavra moleque de origem Bantu oriunda, de memória oral, tem o sentido de “menino de pouca idade, travesso, bagunceiro”, com as significações de herança linguística colonial, esses sentidos deslizam então para aquele que se petrificou e foi dicionarizado como principal significado de menino negro novo, menino que vive na rua, canalha, vil. Essas representações fazem parte do imaginário linguístico racista sob qual a língua significa esses corpos e essas outras matrizes. Consultados para registro de classificação, os dicionários: Brandão, Ana Paula. Memória das Palavras. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Projeto A Cor da Cultura e dicio.com.br e michaellis.uol.br.

2015, p.101) aponta a relação “escrita, escola, colonização, catequização” para se referir a metáfora do papel em branco, assim:

Tudo é papel em branco, bem diferente da natureza que era um livro escrito por Deus a ser decifrado pela fé e pela razão. Não havia nada a decifrar nas gentes do Brasil. Não havia nada dentro delas. Eles ainda estavam para ser feitas pelas letras do alfabeto (SILVA, 1998 apud PFEIFFER, 2015, p.101).

Essa onda impositiva carregada da valoração da escrita sobre a oralidade dos grupos sociais submetidos à colonização e que compunham o sistema linguístico do Brasil produz apagamentos e dificulta as inscrições desses sujeitos com suas línguas e variantes nas práticas discursivas do território brasileiro, para tal precisavam assumir uma memória outra, a do colonizador. As identidades do colonizado ficam cada vez mais diluídas e estereotipadas, produzindo nesses sujeitos mutilações a sua própria existência.

Retomando um importante pensamento de Mariani (2016, p.49) “o que não diz quando se diz a língua portuguesa?”, verifica-se a instituição da oficialidade e da representatividade dessa língua nacional que foi imposta e nos põe a refletir como essa noção de língua, herança da colonização, interdita inscrições de inúmeros sujeitos, falantes, que não se identificam com essa projeção de língua que tem um imaginário homogêneo e se utiliza de instrumentos para legitimar essa unicidade e garantir que ela seja ensinada.

Pfeiffer (2015) ao convocar uma escola que promova um ensino por gestos de interpretação: leituras e dizeres da ordem do político, nos sugere olhar a língua como um objeto histórico e não mais naturalizando a metalinguagem ainda recorrente no ensino. A autora ainda lembra que devido ao processo histórico de legitimação da língua nacional pela escrita, esta ainda é mal vista e interdita a muitos sujeitos que não tem garantido o seu lugar de dizer (PFEIFFER, 2015, p.105 - 106)

Desse modo, fazer esses sujeitos alunos e alunas produzirem gestos de significância por meio de escritas que partam de conhecimentos das matrizes da diáspora, a que afeta o corpo de muitos deles e compõem a formação do território brasileiro, logo, memória social deste país, é sobretudo desestabilizar as políticas de identidade colonial que se construíram suportadas na língua. E a escola tem seu lugar fundamental seja no reforço de práticas que aprisionam seja em sua libertação.

Para tal é preciso reterritorializar a escola que silencia, interdita e omite esses saberes para que ela, a escola, se torne um território fértil e potente de reconstrução das significações que foram dadas a muitas identidades linguísticas da diáspora, em que, indubitavelmente, se problematize os sentidos que os discursos da colonização fizeram com esses corpos e essas matrizes linguísticas.

1.2 Práticas discursivas no ensino: leitura, escrita e autoria

Tomar uma perspectiva discursiva para o ensino de língua requer convocar práticas que vão mobilizar os sujeitos a assumir a língua diferentemente da estabilização imposta pelas categorizações e classificações que ainda permeiam o ensino. Andréa Rodrigues (2020) lembra que pensar o ensino pela prática discursiva não se relaciona com um conjunto de técnicas didáticas, mas como a língua se relaciona com a exterioridade e produz os efeitos de sentido entre os interlocutores (RODRIGUES, 2020).

A autora ainda revela que ao mobilizar a AD abre-se a possibilidade de alunos e alunas assumirem sentidos outros partindo de reflexão sobre a língua e assim convocando a autoria nas suas escritas e falas. Dessa forma, Rodrigues (2020) nos chama a atenção para que nos desloquemos, nós professores e professoras, dessa tradição gramatical que inscreve o aluno como “usuário” e fica a língua estabelecida como “utilitária”, impedindo os estranhamentos e as posições críticas que podem surgir das leituras e ser significadas na fala e na escrita (RODRIGUES, 2020).

A AD, portanto, nos oferece suporte teórico para que consigamos desestabilizar as noções de leitura e escrita que se registram de forma a capitanear saberes e interditar que alunos e alunas construam sentidos diferentes dos legitimados. Alguns trabalhos que têm sido desenvolvidos, utilizando as práticas discursivas de leitura e escrita, já demonstram como o ensino pode traçar outra trajetória, que inclusive, se faz menos desigual e mais política.

Rodrigues, Moraes e Domingues (2020), partindo do trabalho na escola com práticas de leituras discursivas para promover a autoria dos alunos, demonstram o quanto a mudança na ótica de ensino ofertada impacta a aprendizagem dos alunos e alunas. A mobilização discursiva que os autores promoveram, ao oferecer leituras que

desestabilizem noções petrificadas na sociedade como esteriótipos de beleza e o aprisionamento dos sujeitos a um modelo único de realização discursiva, estimulou a participação e a inscrição dos sujeitos escolares a tecer posicionamentos críticos, questionando os lugares sociais e discursivos já delimitados.

As práticas discursivas de leitura e escrita despontam então como fundamentais na escola à medida que elas abrem a possibilidade de ultrapassarmos o esvaziamento do ensino de língua com práticas que reforçam um sistema colonial e excludente. Pfeiffer (2015) lembra que a escola precisa abrir-se para práticas de ensino que lidem com o político dos dizeres que circulam no espaço escolar e se constroem sobre ele, não se permitindo que o ensino se prevaleça pela técnica em detrimento dos gestos de interpretação (PFEIFFER, 2015, p.106).

Tomando essas duas práticas, leitura e escrita, Indursky (2010) esclarece que a leitura discursiva como prática não se trata de alçar a superfície linguística, elas seriam como “janelas” para acessar os processos semânticos e os efeitos de sentido, ao contrário, o efeito é puramente sintático e formal (INDURSKY, 2010, p.170). A prática discursiva da escrita, do mesmo modo, acontece com a inscrição do sujeito no intercurso e na memória de uma formação discursiva, trata-se de uma prática social e política (INDURSKY, 2016, p.37). Reafirmando que essas práticas não se relacionam com as prescrições gramaticais que estabilizam os sentidos.

A escrita que se pretende nessa proposta não se sobrepõe a outros tantos gestos discursivos por quais os sujeitos podem e devem se inscrever. O trabalho da escritura tem aqui um olhar direcionado pela escrita que se constrói como uma forma de resistência e reexistência⁸. Será uma escrita que convoca os sentidos, que mobiliza outros territórios que nem sempre estão permitidos a dizer. São gestos de inscrições que podem trazer legitimidade ao dizer dos sujeitos ou reinscrevê-los.

Entendo por tantos teóricos da AD e com eles corroboro que uma escritura não surge de um vazio, de um vácuo. As escritas tais quais outros tantos movimentos discursivos se originam das memórias discursivas que afetam os sujeitos. Lembra-nos Indursky (2001, p.27) “que sob nossas palavras ressoam palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível”.

⁸ Termo parafraseado que se refere ao conceito criado pela professora e especialista em letramentos raciais Ana Lúcia Silva em sua tese de Doutorado Letramentos de Reexistência: cultura e identidades do movimento hip-hop, Campinas, SP, 2009. O conceito se refere às estratégias linguísticas de sobrevivência da população negra frente ao apagamento e ao extermínio de seu saber.

Aqui remete-se ao interdiscurso e às formações discursivas, tomada pelo sujeito em sua inscrição no dizer.

Logo, para que essa discursividade aconteça, os sujeitos se mobilizam em assumir uma posição frente aos discursos, e na tomada dessas posições partem, senão, de tantos gestos de significância das leituras, inúmeras e confrontantes as quais os possibilitem se filiar e se inscrever em dado discurso. Esses mecanismos são, justamente, os que podem - e devem - ser oferecidas no desenvolvimento de uma escritura promovida pela escola.

Retomo as palavras de Indursky (2010) que propõem que um trabalho com a leitura discursiva é aquele que produz a inscrição do sujeito no discurso. Segundo ela, ao identificar-se, desidentificar-se e contraidentificar-se com uma leitura, o sujeito cria deslizamentos de sentidos. Esse deslizamento está atrelado à interpelação ideológica desse sujeito que lhe confere, mediante ao texto, lugar de produzir interpretação (INDURSKY, 2010, p.172).

A autora, pois, nos torna compreensível os movimentos que fazem esse sujeito significar. E essas significações não estão ligadas à forma de leitura compreendida pela retirada de sentidos, como se esses estivessem evidentes, ditos e transparentes. O ato de significar tratado nesse movimento de leitura é o de assumir uma posição frente ao discurso, e essa ação está afetada pelo histórico e o ideológico que atravessa os sujeitos.

Portanto, frente ao texto num processo de encontro com a leitura o sujeito pode assumir posicionamento concordante com o que é lido, seria a identificação, logo uma leitura “parafrástica”⁹, o sujeito neste ponto produz seus sentidos tal qual o posicionamento do autor. Esse sujeito pode também promover alguns deslizamentos e não concordar totalmente com os sentidos do autor, ele ainda assume uma paráfrase discursiva, mas já se desloca a outras posições, faz seus sentidos soarem sobre leitura, aqui o sujeito se contraidentifica. E, ainda, ele pode se opor totalmente aos sentidos dados, produzindo sentidos de desidentificação com a formação discursiva daquele texto, daquele autor. Neste terceiro movimento o sujeito toma a forma do que Indursky aponta como sujeito-leitor (INDURSKY, 2010, p.173-174).

⁹ A paráfrase em AD, segundo Orlandi (2001), se distancia daquela entendida pela linguística e estudos literários. A paráfrase se faz, portanto, um eixo de funcionamento da linguagem, da ordem da repetição e da diferença (ORLANDI, 2001, p.20). O que significa acionar a rede de dizeres que atravessa os sujeitos.

Entender esses movimentos das práticas discursivas são fundamentais visto que eles são os que precisam ser mobilizados para que a escrita de reexistência aconteça. O trabalho com o texto nesta proposta vai se encaminhar por trajetos nem sempre confortantes, socialmente falando, e tampouco consensuais entre os sujeitos sociais, especialmente os escolares. Serão leituras muitas vezes incômodas, fora do senso comum, pois foram silenciadas historicamente do conhecimento escolar e social, ainda que elas partam da memória social de muitos alunos e alunas. A desterritorialização dessa leitura com sentidos dados favorece a inscrição em novas formas de conceber a sociedade e seus sujeitos além de desestabilizar os preconceitos, os estereótipos e o racismo silenciado¹⁰ em muitas escritas.

A escrita discursiva permite que os sujeitos tenham a possibilidade de representar seus saberes e inscrevê-los na própria memória social de seu grupo, criando uma rede de fios discursivos produzidos por espaços simbolizados (INDURSKY, 2016, p. 35-36). O que essa concepção de escrita tem a nos dizer é que escrever está além de um conjunto de palavras reunidas porque, para que a escrita aconteça, é preciso entender que existe uma rede de memórias, ou seja, dizeres que estão organizando os sentidos.

Dessa forma, entendendo que o discurso “se faz na ordem da repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social” (INDURSKY, 2013, p.93), é possível que alunas e alunos os quais têm tido interditas na escola sua memória social e discursiva podem enfim se inscrever nessa prática de escrita, registrando as tantas histórias, gestos que os signifiquem e retracem significações estereotipadas petrificadas na sociedade sobre suas existências.

Assim como não há leitura única, entendo que também não há um único modo de escrever textos, bem como as linguagens usadas nos discursos também não são nem únicas e nem preenchidas dos mesmos sentidos. Sobre essa afirmação, do ponto de vista discursivo, esse jogo de certo e errado apontado pela forma como alguns grupos se utilizam da língua não encontram sustentação nem tampouco podem ser justificativas para uma ausência de escritura dos alunos.

¹⁰ Ao falar de um racismo silenciado retomo a esses dizeres que constroem uma memória racista e que estão nessa rede de não ditos, silenciosamente significados pela formação discursiva colonialista que naturalizou inúmeros gestos discursivos preconceituosos, mas ainda lidos sob uma ótica da normalidade.

Observo que esses sujeitos vão se preenchendo de silêncios refletidos nas condições de leitura e escrita escolares. Orlandi (2011) em seu trabalho “As Formas de Silêncio” se dedica nos diz que silenciar é próprio do discurso, que as palavras silenciam, pois há a incompletude. Portanto, dentro dos silêncios também há uma rede de não ditos que dizem, ou seja, que produzem significância. Especificamente, “ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como excesso” (ORLANDI, 2011. p.29).

Seria o excesso do que, supostamente, não está oralizado, escrito, mas está significado, inclusive pela ausência dessa identificação com a leitura e a escrita afinal “o silêncio também é resposta”. É possível verificar por meio dessa rede de não ditos silêncios e silenciamentos, e ambos significam uma rede de dizeres que podem ser associados às práticas de ensino e à escola em seus processos históricos e ideológicos de apagamento das diferenças, dos saberes da diáspora, dos corpos racializados, enfim, de toda rede de conhecimento fora dos padrões eurocentrados.

Sendo assim, quando Indursky (2019) pensa que a escola deve estabelecer uma política da escrita em substituição de um “mero jogo burocrático”, ela o faz considerando com Ranciere (1995 apud INDURSKY, 2019, p.99) que “a escrita é política porque traça, e significa uma redivisão entre as posições dos corpos”. Valho-me de ambas as colocações, as quais representam minha posição no ensino, para, junto com meus anseios sobre uma significação humanamente afetiva, crítica e inclusiva da escrita escolar desenvolver reflexões e estratégias para superar essa condição burocrática que interdita as produções discursivas dos alunos.

E ao dizer sobre uma “política da escrita” na escola não significa instituir a escrita e rechaçar outras realizações discursivas, porque ainda com Indursky compreendo que “uma leitura interpretativa já é uma escritura”. (INDURSKY, 2019, p. 99 - 106). Pensando dessa forma, os movimentos discursivos culminam em escrituras que vão convocar autorias à medida que haja processos em que alunos e alunas produzam interpretação, ou seja, se increvem em sentidos e posições discursivas.

Suzy Lagazzi-Rodrigues (2017) ao tratar da autoria no cotidiano das linguagens chama a atenção para a insistência de que autoria e texto teriam uma relação necessária. A autora explica que a relação está com a textualização e que a autoria não é só presente no texto escrito, mas no texto em “desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem...” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p.109).

Mas ainda que a escrita grafocêntrica acabe por se sobrepor às demais formas de realizar discursos - o que também não pode ser ignorado, pois é a forma de legitimar as inscrições dos sujeitos nessa significação social em que estamos inseridos - podemos observar que o caminho para rasurar o grafocêntrismo tem mais relação, no contexto atual, com afetar as formas de escritas legitimadas do que abandonar a própria grafia.

Pensar a leitura e a escrita discursiva é retomar que como AD não trabalha com o abstrato da língua, a materialidade discursiva que embasa a concepção da linguagem significada pelos sujeitos em gestos simbólicos não abre espaço, também, para uma escrita vazia, para uma leitura que não se desdobre em interpretação. Portanto, a leitura e a escrita convocam professor (a) e aluno (a) a partilharem um conjunto de textos que serão lidos, entretecidos por meio de significações, deslizamentos e parafraseamentos. É um sentido de circularidade de saberes e quebra de hierarquizações acerca dos sentidos que a escola tem reforçado.

Essa prática de reunir, produzir e coletivizar saberes a partir de leituras e escrituras é o que viabiliza a construção da autoria dos alunos, tão importante quando estamos tratando de corpos desautorizados a ter suas leituras e escritas registradas no conhecimento validado socialmente. Trago, então, a noção de autoria pois, como nos orienta Indursky (2019, p.118), ela é “a função discursiva que abraça as duas práticas discursivas do sujeito em relação ao texto... o trabalho discursivo de produção de leitura e o trabalho discursivo de produção textual”.

Assim, junto a essa rede de leituras e escritas, identifico a viabilidade de o sujeito aluno se inscrever como sujeito discursivo até a condição de autoria, assumindo outros lugares dentro processo escolar. E para tratar de uma abordagem de autoria na escola e tecer uma forma de desenvolvê-la, é preciso reiterar que o sujeito não está desligado do seu social. Uma prática autoral que se queira ser posta em trabalho encaminha-nos a entender que esse sujeito tem seu corpo significado socialmente, o que lhe atribui uma forma corpo-sujeito. Tomo Orlandi (2017b) para esclarecer essa significação, dessa forma:

Como sabemos nem os sujeitos, nem os corpos, pensando-se a significação, são evidentes. Ainda é sempre a opacidade, a não transparência da linguagem, que se apresenta quando pensamos discursivamente. Ou, dito de outra forma, o corpo da linguagem e o corpo do sujeito não são transparentes. São atravessados de discursividade, efeitos de sentidos constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem

forma e funciona ideologicamente. O que redundaria em dizer que assim como nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado antes mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado (ORLANDI, 2017b, p.92).

Lagazzi-Rodrigues (2017), ao abordar a questão da autoria na escola, afirma: “pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como ‘qualidade ou condição de autor’ e o autor como ‘escritor de obra artística, literária e científica’” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2017, p.91). A autoria, portanto, sob essas redes de significância, não dizem politicamente acerca dos corpos em disputa e em resistência, reforça no espaço escolar as práticas que interditam e tolhem as inscrições dos alunos na linguagem.

De modo reducionista, essa noção de autoria se espalhou pelo nosso imaginário e atingiu nossas práticas de aulas de língua de modo a também nos reduzirmos, enquanto professores, a concepções de leitura e escrita limitadas e mecanizadas, reproduzindo conseqüentemente nos alunos estas mesmas ações, supostamente impregnada de verdades e evidências.

Para sairmos desse campo de enganos acerca da autoria, precisamos entender que a autoria na perspectiva discursiva não será um conjunto de regras a serem desenhadas, delimitações das linguagens empregadas, modelos prontos a serem seguidos. Lagazzi-Rodrigues (2017, p.91) afirma que “a autoria não deve ser ensinada, e sim praticada”, apontando com essa afirmação o surgimento de questionamentos sobre o modo de tecer essa prática autoral.

É pensando em verificar que práticas poderiam ser exercidas para a construção da autoria que entendemos que proporcioná-la é recusar esquemas classificatórios sobre a língua, é rejeitar uma leitura linear, é reavaliar as práticas que interditam sentidos, moldam seu discurso, apagam os sujeitos. Isso convoca-nos, inclusive, a repousar nossos esforços a romper com uma noção de língua que privilegia uma única variante, a que representa a mesma esfera de poder e hierarquiza o conhecimento.

Propiciar autoria é abandonar práticas que impedem os gestos de interpretação dos alunos e alunas, deixando de abrir a possibilidade de o sujeito de inscrever-se ou se desinscrever em uma dada situação discursiva. Tomando Orlandi (2012) para reflexão: “não basta falar para ser autor, falando, ele é apenas falante; não basta dizer para ser autor; dizendo ele é apenas locutor; também não basta enunciar algo para ser autor” (ORLANDI, 2012, p.79). O autor, segundo a AD, será uma função assumida

pelos sujeitos mediante sua constituição pela linguagem, e isto é um traço de significação política e histórica.

Por reconhecer que os sujeitos precisam inscrever suas identidades e identificações discursivamente na sociedade, entendo que o ensino no seu lugar institucionalizado – a escola – precisa promover a autoria, pois como afirma Orlandi (2012, p.79), esse é um meio de o sujeito-aluno “aprender a se colocar – aqui; representar- como autor e assumir diante da instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se autor”.

Em se tratando do corpo sujeito excluído e negado e por vezes já significado estereotipadamente pelo outro, pela história e pelo político que há nas sociedades, corpos que inclusive foram retirados das escritas legitimadas, uma política de escrita na escola assim defendida e realizada tem a possibilidade de reinscrever os discursos já postos e estabilizados na sociedade sobre diversos grupos sociais e suas existências, que recaem sob muitos dos sujeitos escolares, dando-lhes o direito de também se inscreverem na rede de saberes da escola.

A inserção de práticas de autoria na escola alimentadas mobiliza uma outra importante noção trazida por Indursky (2019) que são os Arquivos Pedagógicos. Segunda a autora esses arquivos subsidiam, dão escopo consistente às práticas discursivas escolares, assim, e passam por processos até a inscrição autoral do aluno. Sobre esses processos, Indursky (2019) nos diz que:

Inicia-se na leitura interpretativa dos arquivos pedagógicos (sujeito-leitor); tem continuidade com seu processo de identificação (posição-sujeito); a partir da qual realiza seu trabalho de recortar fios discursivos de formulá-los e de entretecê-los (função-autor); produzindo dessa forma seu próprio texto (sujeito-autor). Esse processo se encerra (simbolicamente) no momento em que o texto produzido pelo aluno inscreve-se em redes de memória, passando a fazer parte do arquivo pedagógico que lhe deu origem (INDURSKY, 2019, p.112).

Indursky (2019) afirma que esses arquivos pedagógicos seriam criados/ reunidos pelo professor e utilizados para proporcionar aos alunos e alunas leituras tantas com posicionamentos diversificados para que então eles possam produzir os seus textos. Como esses textos são vistos segundo a “representação / simulação do interdiscurso e da memória discursiva”, eles tornam possível as tomadas de posição desses sujeitos.

Os sujeitos vão confrontar, antagonizar ou concordar com dado discurso encontrado nesses arquivos, possibilitando a inscrição desse aluno na história social de um grupo (INDURSKY, 2019. p.110). Esses processos podem proporcionar a abertura de um ensino em que seja permitido não só mecanicamente concordar, mas se posicionar acrescentando, considerando, discordando, questionando.

Acerca do desenvolvimento da autoria na escola, Indursky (2011) lembra que “coloca o aluno e ou estudante em posição de produzir reflexão sobre a língua e o que, com ela, ele faz cada vez que se inscreve em práticas discursivas ou cada vez que examina práticas discursivas produzidas por outros sujeitos” (INDURSKY, 2011, p.331).

Assim, enxergo que uma forma de registrar esses saberes que podem emergir das produções dos alunos e alunas, é utilizar seus textos dos alunos para compor esses arquivos, formando uma rede de coletividade de saberes oriundos das leituras e releituras de mundo promovidas pelo ensino na escola. É o desenho de uma proposta autoral que se faz necessária para viabilidade de se produzir efeitos no corpo escolar, os alunos e alunas e nós – professores e professoras.

Podendo, então, produzir práticas linguísticas e discursivas como um caminho de tomada pelas redes de significação da linguagem, pela tessitura de fios dessa memória discursiva, pela língua repleta de equívocos e deslizamentos. Por um ensino de língua que não seja só de categorizações e reafirmações de sentidos homogêneos e hegemônicos. Um trabalho, assim, com a leitura, a escrita e por fim, a autoria oportuniza aos sujeitos escolares o direito de terem seus dizeres inscritos e legitimados socialmente.

Essas práticas realizadas pelas inscrições dos sujeitos nos discursos possibilitam a reorganização do pensamento de privilégios dos sujeitos cujos corpos não são racializados e subsidia professores e professoras a rever suas práticas de ensino, mobilizando outras visões de mundo e de sociedade. Assim, convocam a desestabilização dos abismos raciais que comprometem a existência da população preta periférica e não periférica, cujos corpos e saberes são rechaçados até então no meio social e na escola. Dessa forma, podemos atribuir outro sentido às escritas, aos corpos que escreverão a língua por ela vão se inscrever em discurso, visto que nessa escrita o corpo fala não só a mente.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Essa pesquisa, quando se propõe a defender os processos de leitura e escrita na escola fundamentalmente pelas questões discursivas, questiona o que está posto porque é afetada por outros saberes. Assim, entra no campo do entremeio em que se configura a teoria que a sustenta, pois se abre a dialogar com outras perspectivas teóricas, especialmente as de fundamentação sociológica, filosófica e pedagógica. E com isso viabiliza a construção de práticas escolares de combate ao racismo por meio da inscrição dos saberes negros da diáspora no ensino, pois toma de partida a análise sobre o político dos discursos na história da racialidade dos corpos negros.

Orlandi (2007) expande de forma precisa que numa relação do sujeito com mundo social e político, o Estado é que vai responder pelos processos de identificação e subjetivação desse sujeito, individualizando sua forma-sujeito histórica e produzindo efeitos diferenciados nesse processo de identificação (ORLANDI, 2007, p.13). Dentro desse processo de significação dos sujeitos, classe, raça, gênero são processos que obedecem a uma inscrição subordinada aos sistemas de poder político, social e econômico das sociedades.

A linguagem, os discursos e o ensino estão profundamente atrelados à produção de conhecimento que dá legitimidade e sustentação a esses processos. Para estabelecer uma relação entre as crenças que pautam o Estado e suas formas de institucionalizá-las, é preciso trazer à consciência que uma organização específica de sociedade foi a que tomou hegemonicamente o conhecimento e, conseqüentemente, as formas de ser e estar no mundo.

A despeito disso, Muniz Sodré (2020) em seus estudos sobre educação e descolonização demonstra os efeitos do universalismo iluminista na formação do que ele tratou como monoculturalismo pan-europeu e que fomentou a ideia de uma civilização difundida como um valor universal em todo o mundo (SODRÉ 2020, p.19 – 20). O pensamento universal europeu culmina num projeto de dominação a outros territórios operando com o massacre político, econômico e cultural de outras civilizações.

Nesta organização se instauram as forças da colonização e mesmo terminado o período de invasão e devastação das civilizações não europeias, fica o que vem sendo tratado pelos teóricos como colonialismo. Sodré (2020) vai afirmar que a Pan-

Europa está além da questão geográfica do continente europeu, é um sistema de visão de mundo e de decisões universalistas que vão atuar por meio “da fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido e refratário à admissão de uma ecologia mundial de saberes” (SODRÉ, 2020, p.20 - 21).

Interessa pensar aqui nessa organização de dominação colonialista, pois o Brasil foi um dos territórios submetidos à colonização, com efeitos drásticos das ações de domínio. O extermínio da população nativa e a entrada forçosa de milhões de pessoas negras oriundas dos diversos grupos sociais africanos são os pilares dessa tragédia. Interessa ainda refletir honestamente sobre a formação cultural do território brasileiro ao se formar como uma referência da diáspora negra no mundo e ao mesmo tempo o país que nega contundentemente o conhecimento construído neste lugar pela população em diáspora.

Nesse sentido da negação dos saberes dos corpos não brancos como projeto colonial, tomo Sodré novamente para demonstrar como o ensino – o ainda validado na escola - tem reforçado a produção e manutenção de um saber único, assim o autor diz que:

O colonialismo - ou, como alguns preferem, a colonialidade - é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as instâncias educacionais por meio de textos canônicos e por informações públicas” (SODRÉ, 2020, p.22)

É no contra-fluxo do pensamento universal da modernidade que este capítulo pretende entender, ao se valer da reflexão do sujeito com o mundo político e social, que há uma forma histórica construída sobre determinados grupos sociais cujos discursos legitimam imaginários de subalternidade e não civilidade sobre esses mesmos grupos. E que essas formas de significação, no caso, as de origem racial são responsáveis pela diluição e fragmentação violenta de muitas formas de existir do território brasileiro.

Dentre os discursos de racialidade significados e difundidos a partir da colonização, foi fortemente praticado na sociedade brasileira desde a subalternização racial do negro africano até a negação do racismo por questões da mestiçagem que se desenhou no Brasil. A significação da mestiçagem, por carregar os sentidos de embranquecimento, atendeu a um processo de apagamento da memória negra da diáspora brasileira. Como afirma Kabengele Munanga (2020, p.25), “uma vez

civilizados, os negros seriam assimilados aos povos europeus, considerados superiores, ou seja, tornar-se-iam iguais aos brancos”,

Esses mesmos discursos propiciam a manutenção das posições hegemônicas e desaguam na escola, uma vez que não deixamos de ser uma sociedade que se estrutura na divisão racial e, conseqüentemente, teremos classes sociais também divididas pela cor. Assim, as relações de poder que ainda são significadas e alimentadas pelo Estado perpetuam os sentidos de dominação colonial, logo de extrema desigualdade. A escola, portanto, também projeta em sua organização de conhecimento esses mesmos sentidos, como diz Sodré (2020, p.19) “qual é o poder dos homens sobre as coisas? Essa é a questão de toda educação”.

Contudo, as existências inscritas nos corpos dos muitos grupos vistos como inferiores não se apagam, elas se reinscrevem, assim também se fazem presentes nessa dinâmica colonialista como processos de resistência. Dessa forma, acreditando que a educação não está somente a serviço dos homens que detêm o poder secularmente, há a possibilidade de fazer uma perspectiva que escape, que desvie, que trace outra rota onde possamos questionar, valendo-se de Munanga (2020, p.24), o “discurso monopolista da razão, da virtude, da verdade, do ser”, manifestados nas relações de poder e de dominação do conhecimento contido no pensamento colonialista europeu.

Talvez o maior engano do pensamento universal, seja ele iluminista ou pensado de forma culturalista¹¹, mesmo com todo o tempo e crueldade em vigor, tenha sido a sua própria crença de serem superiores; e cegos, ignorarem que nunca realizaram nada e nem construíram qualquer conhecimento sozinhos, tampouco conseguiram conter as estratégias de resistência da população negra. E mesmo a toda subalternidade a que o povo negro e da diáspora foram submetidos, eles se recriaram e continuam vivos.

O que o universalismo não considerou foi que esse corpo atacado em direito, em existência, em vida, formam um corpo outro, o que resiste, como anuncia Luiz Rufino (2017, p.133), “um corpo que nega, dissimula, faz a finta, enfeitiça, joga, finge que vai, mas não vai”, são corpos dotados de um encantamento incompreensível aos

¹¹ Sodré (2020) faz crítica ao pensamento culturalista europeu que ao pensar nas diferenças instituiu concepções universais para tratá-las, a saber “os ideais de justiça e os direitos humanos”. Alerta, portanto, a face ambígua e de reafirmação de “poder militar, econômico e tecnológico” (SODRÉ, 2020, p.27).

olhos da razão eurocêntrica, porque seus saberes partem de outra ordem, da que “faz de seu suporte físico arquivo, arma, amuleto, totem, terreiro”.

O aprisionamento e a deslegitimação dos saberes da diáspora, inclusive pela linguagem, nos dimensionam a procurar novos trilhos e outras filiações sobre o ensino. A luta antirracista não se fará apenas observando os aspectos históricos ou atribuindo a determinadas áreas do conhecimento essa responsabilidade. Como diz Sodré (2020, p.19), “descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista” ao mesmo ponto que convoca a “desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado”, incluindo o fato de este ser responsável por trazer luz ao outro.

Isso convoca que desfaçamos em nossos discursos os alinhamentos com os dizeres seculares do colonialismo para, então, começarmos a curar as feridas infundáveis do racismo que atinge a existência em todas as esferas da vida da população negra em diáspora. No que se refere à escola e à linguagem são caminhos urgentes para que os sujeitos escolares reescrevam o trajeto, conscientes de que a escrita de um corpo encantado por saberes pode traçar rumos de luta e de vida.

2.1 Perspectivas raciais e periféricas na significação do corpo negro na diáspora brasileira

O ensino de língua que se propõe nesta pesquisa é movido pelo descolamento de práticas, que cristalizadas, impedem ou dificultam a inscrição de alunos e alunas em tantas práticas discursivas. Essa mesma estabilização de sentidos deixa encoberta que essas práticas contribuem para exclusão de muitos alunos e alunas frente à comunicação, mais precisamente, no que se refere a esses estudantes perceberem que lhes é direito estar inseridos em contextos discursivos múltiplos em diversas esferas da sociedade.

Por isso, o ensino pela escrita política do antirracismo é levantado neste trabalho, para que se construa uma tomada de posição dos sujeitos, no caso os escolares, mas por caminhos que desestabilizem as formas históricas a que foram submetidos os grupos racializados.

Por Indursky (2016, p.35) entendemos que “a escrita é um dos modos de que o sujeito lança mão para relacionar-se com a história, com seu tempo, com a sociedade, em suma, para inscrever-se no corpo social”. Será, portanto, a construção de uma escrita que parte da escola, mas a ela não se restringe, e que se faça em oposição aos apagamentos culturais e das vivências dos sujeitos da diáspora instituídos pela colonização, incluindo a negação de suas civilidades reforçadas pela implantação de uma escrita com sentidos colonialistas.

Interessa fundamentalmente a desterritorialização de uma memória que tem inscrito em legitimidade o discurso do saber único - de um corpo padrão, racional, universal - para inscrição de outras memórias: as pluridiversas. É assim que o corpo social aqui tomado como primordial é o corpo negro e periférico, justamente pelo modo que foi (e é) historicamente significado pelo pensamento eurocêntrico, categorizados como fruto de uma herança escravocrata e colonial.

As relações de poder que se criam a partir de um ideal de dominação sobre os inúmeros negros africanos, inclusive os levados à revelia para a escravidão em outros territórios, são fundamentadas na criação de um conceito racial justificado por discursos científicos e religiosos produzidos pelos povos europeus. Esses mesmos discursos são os que dão legitimidade a toda forma de violência contra a população negra africana e seus descendentes.

Munanga (2020) atenta-nos para a força desse manejo colonial por meio da linguagem, assim diz que “além da força como meio para manter esse violento equilíbrio, recorreu-se oportunamente aos estereótipos e preconceitos através de uma produção discursiva” (MUNANGA, 2020, p. 24). Do mesmo modo, Achille Mbembe (2014) vai nos lembrar que o conceito de raça e figura do negro vão significar para o imaginário das sociedades europeias o mesmo. Isso quer dizer que imagens deturpadas e extremamente perturbadoras de um ser submisso e repulsivo permeiam simultaneamente e paralelamente essas sociedades.

Como afirma Mbembe (2014, p.11), a esse conceito racial está atribuída “a origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas”. Valendo-se da união dos discursos científico universalista e religioso cristão, o projeto colonialista ia a passos largos preterindo, violentando, exterminando a imagem das populações negras, criando sentidos de superioridade dos povos europeus - brancos. Como nos aponta Munanga (2020), essas representações eram reforçadas pertinentemente pelas escritas dos

pensadores iluministas, que descreviam a população negra com selvagem, “fora do circuito histórico e do caminho do conhecimento”, portanto, legitimava-se a imagem de um povo sem religião, sem cultura, sexualizados e exóticos (MUNANGA, 2020, p. 25).

Ao contrário do que tenta impor o pensamento instaurado no Brasil que afirma a existência de uma democracia racial, logo igualdade entre as populações branca e negra, o que existe aqui com os descendentes da população negra é ainda essa divisão colonizador – colonizado e todas as suas implicações violentas e de preterimento com as formas culturais de saber que os povos da diáspora trazem em seu corpo.

E muito sustentados na miscigenação, os discursos que diluem ou afetam o reconhecimento da negritude dessa população em diáspora ficam ainda mais acentuados e os efeitos psicossociais sobre a pessoa negra são da ordem da crueldade. Munanga (2020) aponta que a situação do mestiço brasileiro é crítica devido à sua ambivalência racial e cultural, apontando que critérios ideológicos¹² orientariam essas tensões. O autor ainda problematiza, a partir do exemplo das cotas, a difícil identificação racial negra que acaba por produzir a pergunta tão dita “afinal, quem é negro?” (MUNANGA, 2020, p.14).

É importante observar a diáspora brasileira e a construção de seus processos de identificação, pois há uma tênue linha entre a essencialização da forma negro africana e banalização das condições impostas pela racialização através do comum discurso “o Brasil é o país da mistura”. Nesse jogo de tensões é que Munanga (2020) afirma a importância da busca do movimento negro para afirmar sua negritude, mas é o autor também que vai questionar sob que condições essa posição político-identitária tem tomado forma, visto que há existência da pluralidade de contextos, especificamente no Brasil, devido à miscigenação (MUNANGA, 2020, p.13-14).

Nesse jogo de reconhecimento e autorreconhecimento na sociedade brasileira, surgem as emblemáticas discussões sobre identidade e identificação. Stuart Hall (2014), em seu texto “Quem precisa de Identidade?”, mostra as tensões existentes e

¹² A questão da ideologia aqui trazida por Munanga (2020) conceitualmente se distancia do entendimento de ideologia para AD à medida que se aproxima com uma filiação a um modo de pensar, a defesa de uma convicção de um sujeito de vontade. Contudo, Munanga tece crítica a esse modo de estruturar o pensamento sobre a negritude, apontando que “uma perspectiva mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento (Munanga, 2020, p.15). Nesse ponto a questão histórica e como se produziu o desenvolvimento abre uma intersecção junto a AD.

os rumos teóricos da pós-modernidade que fogem a uma identidade integral ou originária. O autor vai afirmar que as identidades são “cada vez mais fragmentadas e fraturadas...nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”, assim estariam historicamente marcadas por mudanças e transformações (HALL, 2014, p.108).

Tanto Hall (2014) quanto Munanga (2020) parecem concordar que não há estabilização na identidade da população negro-africana da diáspora. Os contextos históricos dos territórios produziram outras inscrições nessa suposta “forma originária” da pessoa negra retirada do território africano, isso inclui as significações impostas pela colonização e como essa população negra se recriou para sobreviver.

Sobre essa forma originária, inclusive, faz-se preciso desestabilizar o olhar homogêneo sobre os processos identitários do território africano, visto que estamos falando de inúmeros grupos sociais. Essa produção de sentidos estáveis sobre os corpos dos povos africanos, como já foi reiterado, faz parte do modelo europeu de dominação.

A questão colocada por Hall (2014) - “quem precisa de identidade?” - é extremamente provocativa à reflexão acerca do contexto da racialização, pois sentidos estereotipados e excludentes foram criados sobre esses corpos negros, suas vivências foram negadas e suas vidas tiradas. Toda a formação cultural do continente africano sempre esteve deslocada à zona da não civilidade e inexistência, ou desapropriada do pertencimento de seu povo (como o Egito, por exemplo).

Ao abordar as “pseudojustificativas” históricas de subalternização do continente africano pela colonização, Munanga (2020, p.26) afirma que a ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um olho só, gente com rosto de cão faminto (...) dominava os escritos ocidentais sobre a África dos séculos XV, XVI e XII”. Parecem absurdas as significações criadas a partir do olhar brancocêntrico europeu sob a forma cultural dos povos africanos, mas elas persistem com outras roupagens ainda hoje. Do ponto de vista do sujeito colonizado, reinscrever uma identidade que não foi legitimada como existência é resgatar uma memória social, uma história, uma vida que lhe foi interrompida.

Hall (2014) ainda vai afirmar que as identidades se relacionam “muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’” do que com “de onde viemos” “quem somos nós” (HALL, 2014, p.109).

Entendo e concordo com ele o perigo de sintetizarmos nossas existências a uma origem essencial e imutável, se assim reafirmássemos estaríamos beirando a incoerência em questionar as posições hegemônicas colonialistas, pois estas são as tradições que lhe cabem.

Contudo, os séculos de opressão e violência da memória do povo negro convocam essas populações descendentes a ressignificarem esse passado de subalternidade inventado pelo olhar do colonizador. Portanto o pensar “de onde viemos e quem somos” nestas circunstâncias não é o mesmo que reafirmar posições estratificadas, superiores e estabilizadas dos sujeitos como fazem os povos brancos para legitimar suas conquistas nem sempre gloriosas.

Esse movimento não carregaria o sentido de uma origem imutável, mas da memória social que parte de um lugar do passado que não quer ser registrado eternamente na história como o povo primitivo, exótico e inferior do imaginário colonial. É construir nos sujeitos o direito de conhecer e contar seu passado com a força de quem será olhado por memórias potentes e legítimas de um povo. Assim, pode-se pensar em convocar a contrução de negritude (s) e das identidades negras sem que seja sob um olhar essencialista.

Como vai nos dizer Munanga (2020), a negritude é uma convocação para “reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e culturas negadas”, como um resgate coletivo na construção positiva de sua identidade (MUNANGA, 2020, p.20). A negritude convocada assim será uma estratégia de reexistência, a mesma que resgata e alimenta uma lembrança positiva das tantas memórias e vivências que estão inscritas em práticas ainda preservadas nos corpos de inúmeras pessoas negras, mesmo que muito dessas práticas tenham sido reinventadas como forma de recriar-se em um novo contexto histórico, como o da diáspora.

Não se trata de falar em uma política de identitarismo - fechada em si, como se toda pessoa negra fosse igual - mas é saber que existe indubitavelmente a presença de identidades, mas que elas estão inscritas num corpo que foi racializado e sofre todas as mazelas dessa configuração, por isso Munanga (2020) afirma que a negritude ainda é um tema em atualidade pelo fato de pessoas negras ainda terem de reconstruir positivamente sua identidade, como o autor diz “a negritude deverá ser instrumento de combate a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, dignidade humana e respeito das culturas do mundo (MUNANGA, 2020, p.20)

Como lembra Rufino (2017), a própria dinâmica da diáspora nos mostra que as culturas negro-africanas tiveram seus modos de vida ressignificados na “relação com o tempo/lugar e suas ecologias de pertencimento (RUFINO, 2017, p.84). Mesmo com ressignificação das subjetividades do sujeito africano na terra Brasil e sua descendência passando a ser de sujeitos brasileiros, esses sujeitos- negros, portanto, racializados e colonizados, apesar de resistirem, ainda têm seus saberes delegados à condição de inferioridade e seu corpo a de dominação.

Partindo dessa realidade que inscreve os casos de opressão e subalternização dos corpos negros, é possível refletir que não basta apenas o sujeito negro assumir outras identidades e muitas delas tomadas por um corpo-sujeito desejado pela colonização, desprezando em tantas situações as memórias que o constitui e o que faz sujeito bem como não conseguir se legitimar por uma subjetividade outra que dentro de uma sociedade racista é constantemente questionada e punida. Os discursos da colonização sobre a padronização de qual corpo possui humanidade foram tão avassaladores que sintetizaram todos os sujeitos negros a seu fenótipo, a sua origem e ao olhar colonialista construído sob seu passado. Desse modo, não adiantaria ser “preto de alma branca”, porque o corpo ainda é preto.

O psiquiatra e filósofo político antilhano Frantz Fanon (1968) já nos revelava há 50 anos – e de constatação terrivelmente atual - que essas condições de subalternização atuam no imaginário dos ditos colonizados a tal ponto de fazer com que construam uma rejeição ao que seu próprio lugar, a si e sua existência e almejem as esferas de ocupação daqueles que os oprimem “sonhos de possessão”. Para explicar essa questão do desejo de se tornar branco internalizado no negro, Fanon se utiliza das distinções das condições de vida entre o colono e colonizado.

O autor demonstra, partindo do contexto histórico e cultural por ele analisado, que o lugar de vida desse ser branco é sempre iluminado, asfaltado, bem estruturado; esse sujeito desfruta de regalias e condições de vida dignas. Em oposição está o lugar do colonizado, “é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes” (FANON, 1968, p.28-29). Fazendo uma analogia, essas formas de divisão territorial são as mesmas que recaem sobre a população na diáspora brasileira com os territórios divididos em predomínio de cor, partidos em desigualdades e projetando em seus habitantes a sensação de que de lá não se sai “gente de bem”.

“Quando o pretinho / Almeja ser melhorzinho/ A sociedade cai sobre nós/ A verdade é dura / Mas venho com amor / Quantos aqui no fim/ Vão ser doutor?” Esse trecho, produzido por duas alunas em uma atividade de poesia periférica, traduz exatamente a questão da raça, da identidade, da inferiorização do corpo negro. Um ponto a ser observado por essa escritura realizada pelas alunas é que elas se colocam num dado posicionamento que remetem a seu lugar de vivência - “aqui”. E Ao se posicionarem num lugar que não é visto e nem lembrado como o ambiente de produção de conhecimento, os alunos também denunciam que há lugares estipulados socialmente como centro de saber e outros não.

A escolha linguística por pretinho/melhorzinho também denuncia o posicionamento discursivo que coincide com uma tomada de consciência das relações do racismo e dos lugares historicamente atribuídos à população negra, que não é a de ocupação de condições de vida dignas, nem tampouco equivalentes aos da população branca. A maioria dos alunos parece entender que há divisão racial delimitando lugares na sociedade, mas, ao mesmo ponto não demonstra conseguir identificar os efeitos político-sociais dessa divisão sobre a própria vida deles, dos que antes vieram e dos que virão.

Esses territórios dos sujeitos colonizados são a periferias da cidade: favelas, subúrbios, baixadas. Os autores Simone Costa Moreira, Graziella Souza dos Santos e Luís Armando Gadin (2017) indicam que “a periferia foi apresentada como o avesso da cidade (...) como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social, da ilegalidade urbana” (MOREIRA, SANTOS, GANDIN, 2017, p.931).

Os estudiosos também revelam que esse conceito tem mudado dentro das perspectivas geopolíticas e sociológicas, mas ainda é comum os discursos estereotipados e racistas sobre a vida dos que lá habitam e sobre as formas de produzir conhecimento e cultura. Esse paradoxo, entre se negar e se afirmar pelo território onde vivem, permeia a mentalidade dos sujeitos negros periféricos e é mais uma das consequências do colonialismo.

Esses territórios são os grandes abrigos das culturas e dos saberes das populações negras, saberes que estão constantemente sendo marginalizados, proibidos e tolhidos. No que se refere à sensação de pertencimento é importante dizer que ela tem sido alimentada pelos movimentos sociais nascidos naqueles espaços em nome de proteger e mudar a ótica sobre as favelas. Relativo a esse olhar de

identificação e resistência com seu lugar, trago Orlandi (2007) que mostra essa subjetivação dos sujeitos periféricos:

“Eu sou periferia” me diz um deles. Ele não disse “eu sou de periferia”, em que periferia seria apenas localização. Em que periferia, o sujeito e a periferia se confundem. Identificação de um ou outro (outros). O lugar (não-lugar-social), o ser, a coisa. E essa asserção tem força de uma definição. Com todas as consequências que essa sociedade evita ver. Ininteligível? indecifrável? (ORLANDI, 2007, p.18).

O corpo negro da diáspora brasileira cuja grande maioria é habitante das periferias tem sido alvo de violência física e uma violência epistemológica por séculos. A perspectiva racial de negação e subalternidade, que para a diáspora brasileira foi alimentada por uma política enganosa de democracia racial, dificulta a consciência de si por parte população negra e de suas formas de vida e de saber como práticas legítimas dentro da sociedade.

Essa significação ainda permite que se continue reafirmando o corpo branco como centro nas relações de poder mesmo que estes pertençam aos grupos de classe baixa e ainda que não tenham plena consciência de suas ações. Convoco Nilma Lino Gomes (2005) como reflexão pois ela elucida que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43)

A autoafirmação, autoidentificação e autorreconhecimento da população negra como produtora de conhecimento é um direito há muito tempo negado. Não há, portanto, como pensar numa educação que respeite a vida sem que as considerações sobre a subjetivação do corpo negro, a questão das identidades negras da diáspora, a marginalização das periferias, a defesa pelo reconhecimento da negritude como um processo memorialístico de valorização da população negra e dos saberes culturais diaspóricos sejam colocadas como eixos políticos do ensino. Bem como sem essas inscrições deslocadoras do conhecimento não é possível produzir escritas que deixem de afirmar os sentidos lineares, centralizadores e universalistas.

2.2 Descolonização do território escolar, processos de aquilombamento e saber ancestral

A escrita realizada até este ponto demonstra que o movimento de ensino pretendido é de desfiliação com o conhecimento hegemônico e colonialista, logo racista. Entendo que sem essa ruptura não é possível compreender que os sujeitos recusem as formações discursivas que legitimam essa relação imposta, de colono-colonizado. Como Rufino retoma em sua obra “sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie” (RUFINO, 2019, p.11), dessa forma, para reestruturar as significações que o colonialismo ofereceu às sociedades, é preciso oferecer possibilidades de conhecimento que contradigam o corpo aculturado, violado e indigno de ser humano.

Com uma escrita antirracista na escola, almejo que sejam ouvidas as vozes dos corpos carregados da memória da diáspora, trazendo a esses sujeitos a consciência da força vital que os habita para que possam perceber que são produtores de conhecimento e de histórias, para que se saibam poder contá-las e escrevê-las, não mais dentro dos padrões hegemônicos que os séculos registraram e validaram, e sim pela urgência de fazer com que essas escritas - que vêm da alma, dos corpos negados, dos territórios apagados -emerjam, rompendo com essa cadeia de opressão. Trago, então, Rufino (2019) que diz sobre esse ser da diáspora:

Não sairemos do mato, as mentiras contadas pelas bocas malfeitoras não nos seduzem, somos capoeiras (mato rasteiro), nossas sabedorias são de frestas, somos corpos carregados que se erguem em destroços, dos cacos despedaçados e inventam outras possibilidades no movimento inapreensível da ginga (RUFINO, 2019, p.10).

Esses saberes da diáspora vão se inscrever na perspectiva de escrita desta pesquisa, não só por eles constituírem um eixo do conhecimento responsável pela formação histórica do Brasil, mas também porque eles correspondem as formas de existir de muitos nós, brasileiros e brasileiras, que temos sido ensinados a esquecer tudo o que corresponde a nossa herança cultural. É assim que me filio ao pensamento de Simas e Rufino (2019) acerca do ensino ao dizerem que “defendemos a emergência de uma educação como axé, como experiência de transformação radical,

ancorada em ações responsáveis e pedagogias implicadas em transgredir e expurgar o desencante que assola o mundo” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.270).

Nessa desinscrição dos discursos eurocentrados sobre a educação, vislumbramos que é preciso desobedecer¹³. A desobediência será um mecanismo de rompimento das amarras colonialistas que atam os corpos da diáspora e não mais aquela cujo sentido de controle de condutas foi estabilizado pela discursividade dominante europeia. Esse desenlace do universalismo europeu começa a ser viabilizado à medida que esses saberes da diáspora passam a ser permitidos de serem ditos, lidos, lembrados e inscritos nos espaços de conhecimento legitimado, a escola, por exemplo.

Sobre trazer a memória da diáspora para as estratégias e pedagogias escolares, Simas e Rufino (2019) nos lembram que a educação também está em práticas sociais diversas, logo “se educa brincando na rua, virando bicho, rabiscando parede...”, desse modo se propõem a interrogar as priorizações dos saberes brancos em detrimento dos negros, como eles mesmos questionam “que tal cruzar a língua Portuguesa na canoa das palavras inventadas por Riobaldo no Grande Sertão ou pelas orlaturas das ruas e esquinas.” (SIMAS, RUFINO, 2019, p. 53-55). Os autores de fato fazem uma convocação de nossas reflexões mais profundas acerca de quem está autorizado a ser e saber.

A tomada desses saberes da diáspora evoca uma força que é um dos pilares de ataque do projeto colonial, aparentemente fragmentada pela colonização – a ancestralidade. Sodré (2017) vai registrar sobre o entendimento ancestral, que o ser humano é construído de materiais coletivos – ancestrais – e materiais individuais, os quais representam sua singularidade (SODRÉ, 2017, p117). Partindo da ancestralidade, vislumbramos um caminho de afetos e reencontros possíveis tanto para filhos da diáspora quanto para os demais filhos da sociedade brasileira que também estão inseridos neste contexto social, político e ideologicamente marcado pelo racismo.

Acerca dos efeitos da ancestralidade como saber escolar, Rufino acrescenta:

Torna-se necessário, dessa forma, invocarmos as sabedorias ancestrais porque, ao emergirem, ao serem manifestadas como prática de saber, elas trazem as presenças daqueles que compõem junto conosco os giros dessa canjira espiralada que é a vida. A invocação da ancestralidade como um

¹³ Referência a Ensinar a transgredir, hooks (2017); à Desobediência Epistêmica, Mignolo (2008).

princípio de presença, saber e comunicações é, logo, uma prática em encruzilhadas... que aqui é lançado para novos horizontes que reivindicam um mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencanto do mundo (RUFINO, 2019, p.16).

Nesse círculo de memórias, encontros e retomadas dos dizeres daqueles que estão antes nós, da lembrança positiva e afetuosa de suas presenças, podemos, então, assumir junto a nossos alunos e alunas a visão de um corpo potente, tomado de alegria e de uma energia vital, ao contrário de um corpo despedaçado pela colonização, aprisionado na legitimidade cartesiana e cristianizada, transformados em “corpos cacos”, como afirma Rufino (2019). É o entendimento de um ponto de partida diferente do legitimado em que, para a construção da escrita de alunos e alunas, convocaremos a materialidade discursiva e as pedagogias dos saberes ancestrais afrodiaspóricos.

Convoco, assim Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019) para explicar que a noção de corpo para o entendimento das culturas negras plantadas no Brasil excede a de matéria, é, portanto, uma dimensão corporal, “uma das faces de uma existência complexa e integrada entre múltiplas dimensões, saberes e textualidades” (SIMAS, RUFINO. 2019, p.19).

Pelos sujeitos da diáspora africana podemos compreender que, apesar de seu corpo ter tido uma imagem destituída de toda humanidade, ele como corpo dotado dessa força vital que os grupos sociais africanos entendem existir, estabeleceu estratégias de sobrevivência. Não é de modo algum reafirmar um olhar de força que justificou a mão de obra escravizada, que tudo aguenta e tudo suporta, é enxergar um corpo sob a ótica do encanto.

Sodré (2017) afirma sobre esse corpo, segundo a perspectiva do pensamento Nagô¹⁴, que “não se trata de uma subjetivação ancorada em estruturas lógicas de representação, mas no posicionamento de potência corporal inscritos num território” (SODRÉ, 2017, p.101). Esse ponto de visão¹⁵ subsidiado pelo saber ancestral Nagô

¹⁴ No sentido de não afirmar as generalizações sobre o território africano e suas culturas cabe aqui explicitar a significação do pensamento Nagô. Sodré (2017) vai explicar que esse grupo assim denominado compõem um vasto complexo cultural que correspondem aos territórios geográficos da Nigéria e do Benin, “compreende nações conhecidas como Egbpa, Egbadácio, Ijebu, Ijexá, Ketu, Sabé, laba, Anagô e Eyó”. O autor ainda vai fazer entender que essas nações chegam ao território brasileiro, especificamente na Bahia. E que Nagô, portanto, já na diáspora, passou a designar equivalência a palavra Iorubá, a língua que correspondia aos falantes destas nações (SODRÉ, 2017, p.88).

¹⁵ É importante evidenciar que a delimitação do pensamento africano Nagô nesta pesquisa não pretende fazer estratificações entre as culturas e os povos africanos que chegaram aqui, visto que eram

é especialmente importante, pois ele rompe com a estratificação do ser das sociedades coloniais.

O sujeito da diáspora, que é dotado dessa ancestralidade, tem seu corpo afetado - educado, sensibilizado, compartilhado - pelo coletivo, numa constituição em corporeidades, afirmadas por Sodré como “uma máquina de conexão das intensidades num plano imanente ao grupo’, diferente de um corpo matéria centrado no seu individual (SODRÉ, 2017, p.106). Não que as individualidades sejam desconsideradas, mas elas não estão em função de centro de saber, essas mesmas individualidades compõem o todo coletivo. Assim o corpo é também um território de saber.

Esse corpo-território será como afirma Rufino (2019) “a esfera mantenedora de potências múltiplas...o corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras experiências” (RUFINO, 2019, p.128). Essa afirmação está distante de reforçar uma imutabilidade desse sujeito bem como não se refere a um aspecto unicamente religioso.

Como se acredita em um corpo encantado de saber, de experiências vindas das práticas circulares na comunidade orientadas pelos mais velhos e na memória dos ancestrais, esse sujeito enquanto potência está sempre imerso em algum rito, seu corpo ritualiza, portanto, toda e qualquer prática social, assim ele se torna um território ritualístico – um corpo que transforma suas práticas em encantos ou que tem práticas encantadas e encantantes.

Para uma sociedade cujos modos de existir divide mente e corpo, fundamentando um centro da razão, compreender o entendimento das vivências dos grupos sociais africanos que produziram descendência no Brasil, em específico aqui os Nagôs, não é mesmo uma tarefa simples. Os saberes africanos não separam o corpo em partes que produzem conhecimento e outras que devem ser reguladas por essa uma centralizadora.

muitos grupos de diversas regiões do Continente africano. Até por que as práticas discursivas vão trazer a multiplicidade a heterogeneidade das existências da diáspora. Contudo, justamente na tentativa de não essencializar os grupos sociais e reproduzir o apagamento dessa multiplicidade como faz o senso comum com o discurso de unicidade e homogeneidade sobre o continente africano, especificamente nesta seção, optou-se pela abordagem dos modos de existir de um grupo ao trazer enfoque de suas vivências ressignificadas na diáspora brasileira. É logicamente, uma escolha não isenta de significações. Falar das vivências deixadas pelos nagôs como herança a seus descendentes e abordar suas formas de ver o mundo também atravessa e significa o corpo desta pesquisadora.

O corpo é um inteiro que se comunica, que expressa, que sente, que fala, ou seja, não há saberes hierarquizados, não há comportamentos que se sobrepõem. Essa não separação do corpo em ser/ saber/sentir/existir, Simas e Rufino reafirmam, “na ciência do encanto, o ser é um todo” (SIMAS, RUFINO, 2019, p.11). É dessa maneira que compreendo que as escritas dos alunos e alunas numa proposta que vai entendê-los como corpos encantados, potentes e energéticos é um rito.

Rito esse que vai convocar uma pluralidade de perspectivas, vai desterritorializar as produções de sentidos hegemônicas na escola e vai trazer às crianças e jovens negras e negros o reconhecimento de que, ao contrário do que é contado por séculos e séculos, seu corpo é conhecimento, potência, axé¹⁶. E às crianças cujos corpos não são racializados trazem a quebra dessa barreira racial de separação e privilégios, permitindo que juntos possam construir uma roda de afetos e irmandades.

É o mesmo movimento que vai requerer uma pedagogia que deve ser ancorada nessa visão holística do corpo, não permitindo mais que o aluno tenha suas subjetividades interditas e a projeção de seu saber regulado por comportamentos racionais que impedem a inscrição desse corpo - território, que é movimento, inquietude e inacabamento. Assim, não caberia, a saber, uma proposta que exija um aluno mudo, fixo, submetido ao silêncio, à escuta, ou seja, usando apenas sua mente, um sujeito triste, aprisionado, remontando as violências coloniais contra o povo negro.

O movimento de um corpo que é encantado prescinde alegria e afeto, o corpo dos sujeitos escolares convocam essas significações. Como afirma Sodré (2017), a alegria não seria um afeto circunstancial um sentimento que surge ou não mediante determinadas circunstâncias. A alegria é um princípio dessas vivências negras, em que haja a possibilidade de ser e de realizar (SODRÉ, 2017, p.150-151). A alegria é uma condição de plenitude não mera mudança de humor, é, portanto, vivenciar as experiências de modo a ser dotado de força para assim realizá-las.

A evocação do afeto como experiências nas práticas escolares não é uma proposição nova ou específica de um campo do conhecimento, já tem um considerável

¹⁶ Sodré (2017) vai tratar de explicar o Axé como uma força vital, qualidade ou estado do corpo. Uma movimentação energética encontrada nos seres e ligada à natureza (SODRÉ, 2017, 133). Dentro do contexto desta pesquisa, o designativo Axé se remete a essa força realimentada no seio da comunidade por práticas que vão fortalecer esses sujeitos e promover o rompimento com os discursos colonialistas e opressores. Tomando Sodré mais uma vez, “o Axé preside o ciclo das trocas simbólicas, do dar e receber, fazendo funcionar os códigos comunitários, presidindo às transformações e passagens de uma situação à outra” (SODRÉ, 2017, p.134).

trajeto convocado em tantos estudos pedagógicos. Contudo, o papel do afeto dentro desta percepção é atravessado por implicações biologizantes e sociais de extrema crueldade, trazendo as palavras desse referencial em educação antirracista, a educadora Azoilda Loreto da Trindade (2013):

É fácil perceber a humanidade no que é espelho, no que consideramos ser semelhante a nós, ou no que desejamos ser e valorizamos. É fácil reconhecer, portanto, a humanidade de Gandhi, da criancinha que achamos lindinha, limpinha e arrumadinha, mas naquele ou naquela que desprezamos, abominamos, desqualificamos, desejamos ver longe de nós, tal reconhecimento é de fato muito difícil. (TRINDADE, 2013, p.59)

Percebemos com as palavras da educadora que as dimensões de afetação quando se tratam de sujeitos racializados incluem questões que não serão resolvidas pelo discurso do senso comum sobre afeto. O afeto levantado, então, será o que se origina das práticas circulares, do acolhimento, das imagens positivas da população negra, de uma leitura transgressora, de uma educação que ensine as pessoas a se perceberem diferentes, mas se olharem dentro da mesma comunidade.

Como Trindade (2006) aponta, e eu tomo como aprendizado, o racismo cria problemas de afetividades em todas as pessoas, pois ele gera mazelas tanto nos sujeitos negros quanto nos sujeitos brancos, as questões das afetividades então percorrem o cotidiano escolar como um todo (TRINDADE, 2006, p.101).

O afeto, portanto, desejado e que se inscreverá nas atividades de escrita escolar é uma manifestação coletiva em que os corpos se toquem e troquem essa energia vital. Isso porque a escola é um grande território de saberes e não de um saber, a função da afetividade é de inflamar esses corpos, convocar a se sentirem potentes, pois como Trindade (2006, p.102) diz “a afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade”.

Na compreensão do território escolar como este local de afetamentos, de circularidade e de evocações de saberes tomados de ancestralidade, ou seja, um coletivo de forças, de memórias, de conhecimentos que nos orientam, vamos compreendendo a escola como uma estrutura política de saberes compartilhados e de resistência às opressões sociais impostas pela colonialidade.

A escola pública e periférica, em especial, com tantos corpos múltiplos em saberes, mas sempre lidos pela hegemonia brancocêntrica como escassez,

prescinde, portanto, dessa estrutura em coletivo, de luta e justiça social. O professor, político e poeta Abdias do Nascimento (2002) em seus estudos sobre o negro da diáspora aponta que é pelas vivências da população preta que vem a construção de uma luta política por emancipação, atentando-se ao fato de que com seus conhecimentos e suas intelectualidades o povo negro se organiza em resistência.

Nascimento (2002, p.348), para conceituar as práticas de coletividade que se organizam em preservações da cultura negra, toma como memória as práticas aquilombadas e lembra que “quilombo não significa escravo fugido, quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade convivência, comunhão existencial”, afirmando a importância da sociedade quilombola como centro político e humano em prol de igualdade.

Através de Nascimento (2002) com o conceito de Quilombismo¹⁷ e partindo do território escolar urbano e periférico, tomo a significação e a inscrição de práticas aquilombadoras de ensino, isso porque compreendo que a escola deve compartilhar os saberes produzidos e coletivizados por corpos negros e por que essa escola já é um espaço de disputa de saber pela presença desses alunos e alunas pretos e pardos.

Essas práticas aquilombadoras inspiram no território escolar essa quebra de um ensino hegemônico, de saber único. Como afirmou Nascimento, sobre as vivências negras, “o negro tem como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na liberdade, na justiça, na igualdade no respeito a todos os seres humanos” (NASCIMENTO, 2002, p. 288). Ao que se percebe são formas de existir que não separam as pessoas por suas cores, dando a elas indignidade e desumanidade.

Pensando na diáspora, serão sempre formas de existir que se cruzam e recriam os saberes partilhados. Como nos diz ainda o autor Luiz Rufino (2019, p.10), o projeto pedagógico defendido por ele, é um movimento “poético, político e ético” rompendo com as heranças da colonização. Tomar as perspectivas de saber afrodiaspóricas com uma pedagogia aquilombadora, de encantamento dos sujeitos escolares para o desenvolvimento de uma escrita “poética, política e ética” é retomar vozes, afetar, fazer circular uma postura antirracista, fazendo sujeitos se reencontrarem com uma humanidade partida.

¹⁷ O conceito de Quilombismo foi fundamentado por Nascimento (2002). A ideia contida na prática do quilombismo parte de um movimento de luta contra as mazelas a que foram submetidas as populações negro-africanas da diáspora, Segundo o autor, se trata da “reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo” (NASCIMENTO, 2002, p.346).

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

A proposta apresentada por este trabalho se baseia no rompimento e na reinscrição. Como ela está sustentada pela teoria da Análise do discurso de base pecheutiana, essa filiação subsidia o desenlace com as práticas de ensino que colocam a língua como um instrumento vazio de historicidade e determinado apenas por suas relações internas entre significado e significante. E é também pela AD que consigo reinscrever práticas que tragam ao ensino de língua a ação de analisar o político contido nos discursos, processos que historicamente foram silenciados por políticas de língua descritivistas e classificatórias.

Longe de refutar anos trilhados pelas perspectivas linguísticas e suas importantes contribuições, o movimento do analista do discurso não é de descrever e sim analisar discursos, e como afirma Solange Mittmann (2007 p.153) sobre essas práticas de análise “tomamos o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e reflexão sobre as condições históricas de produção de leitura/escrita”, portanto, a AD não quantifica dados. Ao tomar o texto como objeto de análise, o analista quer investigar como os sujeitos se inscrevem naquele discurso, que situações e contextos de produções envolvem aquela produção.

A autora ao dizer o papel do analista faz compreender que sua conduta analítica afeta diretamente a metodologia por ele adotada. É que a tarefa, então, tomada pelo analista não quer provar incansavelmente – “de forma exaustiva” – algum funcionamento linguístico, ao contrário o olhar aguçado sobre a investigação requer busca, seleção, agrupamento, confrontos entre o linguístico, a história e o ideológico (MITTMANN, 2007, p.153).

Mittmann (2007) também alerta sobre a presença do próprio analista na sua investigação, o que traz um recorte de subjetividade necessária à reflexão do objeto que estamos a analisar e de como o fruto das nossas pesquisas nos afetam e nos interpolam como sujeitos que somos. Assim, Mittmann afirma:

O funcionamento do inconsciente é a condição para estarmos cientes. Nosso paradoxo. Tão mais simples seria nosso trabalho se negássemos nossa condição subjetiva. Tão menos desafiador. Quantos sobressaltos deixaríamos de sofrer. Quantas descobertas deixaríamos de fazer...

A metodologia que norteia essa pesquisa, incidindo numa proposta para o ensino, vai percorrer o movimento do funcionamento discursivo, as inscrições dos sujeitos bem como a subjetividade do corpo de quem está envolvido com a proposição e dos corpos de quem a receberá como uma prática possível. Assim, a abordagem trazida aqui vai rejeitar um ponto de vista puramente linguístico e firmado numa tradição gramatical de excessos descritivistas e de práticas essencialmente classificatórias que vem sendo aplicado na base do ensino.

Para tal, a metodologia que comporta este estudo é de origem qualitativa e investigativa, pois entendemos que os sujeitos produzem seus discursos dentro de um contexto, atravessados pela história e interpolados pela ideologia. Logo, o funcionamento linguístico não acontece por si só. Indursky (2011) vai atentar para o fato de os interlocutores falarem a mesma língua e usarem as mesmas palavras, e ainda assim não produzirem os mesmos sentidos (INDURSKY, 2011, p.329).

Com isso não se está afirmando um desprezo ao funcionamento linguístico. Retomando Indursky (2011), o funcionamento linguístico atribui pistas para análise dos funcionamentos discursivos. O que autora nos demonstra é que de forma não linear, as posições sintáticas e morfológicas quando analisadas na passagem do funcionamento discursivo sugerem marcas que implicam em sentidos e que estão assim dispostas, pois os sujeitos mobilizam as formas linguísticas segundo suas inscrições numa Formação discursiva. O que nos mostra o quanto uma proposição de classificação de elementos da língua interdita sentidos e esvazia uma prática política de estudos sobre a língua.

Essas práticas ao entender o sujeito na sua relação com a exterioridade e com a sua história exclui a linearidade do texto. Dito de outra maneira, o sujeito tomado pela memória e pelo interdiscurso desliza os sentidos, ao contrário de proceder ao reconhecimento isolado das marcas linguísticas, estanques ao seu contexto de produção e aos próprios sujeitos discursivos. Entendemos com Indursky (2011) acerca dessas marcas linguísticas que “marcas não se confundem com propriedades discursivas”, como já dito, elas são pistas para o analista (INDURSKY, 2011, p.330).

Quando Orlandi (2010) aborda que a análise do discurso não trabalha “com a

língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2010, p.16), ela nos indica uma possibilidade metodológica a qual permitir que uma gama de práticas outras possam ser experimentadas e possibilitadas, extrapolando as que usadas com legitimidade na escola sintetizam esses sujeitos a serem silenciados.

Ainda considerando o eixo de rompimento dessa proposta com a classificação e descrição da língua, trago Mittmann (2007) ao sinalizar que quando o analista é de área de Letras sua relação está entre o “linguístico e o inconsciente; o linguístico e o histórico e o político”, e justamente neste ponto reside a responsabilidade social de não perpetuar discursos opressores e já legitimados, assim ela diz que “não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamentos da elite política e mercantil” (MITTMANN, 2007, p.154).

Este ponto interessa consistentemente, porque do rompimento de uma prática já legitimada à reinscrição de uma outra, muitas evidências precisam ser desfeitas, sentidos necessitam ser desestabilizados e corpos terão de ser ressignificados e desterritorializados para assumir um ensino que retome o político que lhe foi interditado. Segundo Mittmann (2007, p.156) “vale dizer que se o que é excluído, mas possível é levado em conta, o impossível de ser dito também é levado em conta. Aliás, isso é o que nos move”.

Importa aqui afirmar que o impossível tratado pela autora dialoga com essa pesquisa, pois quando é tomada uma proposta de romper com um ensino gramaticalmente constituído, essa proposta não só percorre o campo da linguagem enquanto estrutura, ela traz um recorte social que mobiliza ações pela linguagem de desestabilização de sentidos hegemonicamente construídos sobre os grupos que foram racializados no processo de dominação colonial. Reinscrever esses grupos de forma a legitimar suas imagens é o que nos move.

Dessa forma, o movimento de rompimento alimenta o da reinscrição e vice-versa. Acerca da metodologia impulsionada pelos conceitos em AD, Indursky (2011, p.329) diz que “trata-se de uma teoria que trabalha com movimentos pendulares que vão da teoria para prática analítica e, dessa, de volta à teoria”. É essa circularidade que fundamenta os movimentos aqui propostos, logo reinscrever novas práticas de ensino que partam do rompimento de antigos modelos vai sempre estar suscetível a novos rompimentos, os quais produzirão novas inscrições, e todos esses movimentos

surtem à medida que fazemos análises e investigações que nos permitam deslocar e nos inscrever em outras perspectivas.

Durante percurso docente, pude observar como a linearidade de algumas concepções engessavam nossas práticas linguísticas na escola. Os sentidos esvaziavam-se e os alunos se mostravam apáticos e muitas vezes desinteressados. Outros recortes com o tempo chegaram, a questão racial, que estava silenciada, numa escola majoritariamente negra aflorou e, em alguns poucos movimentos, pôde ser percebido que alunos e alunas desejavam ser vistos e que as subjetividades deles estavam todas colocadas em uma mesma forma, de modo que os uniformizavam.

É por tal vontade de desestabilizar essas relações homogeneizantes e de apagamento desses sujeitos que essa proposta traz um conjunto de atividades, inspiradas nos corpos desses alunos e que pretende reinscrever as formas de olhar o corpo negro e suas formas de existências partindo da escola para uma mudança na sociedade como um todo. Essas atividades propositivas partem da relação com o ensino de língua por meio da leitura e escrita discursivas e o combate ao racismo epistêmico que pauta o conhecimento legitimado. Retomando Mittmann (2007, p.158) “é a possibilidade do novo que nos faz perceber que o percurso metodológico não é linear”.

Assim, essas atividades se constituem de leituras contra-hegemônicas, não homogêneas e com sentidos a serem deslizados para mobilizar escritas em que os alunos se inscrevam como sujeitos do discurso e estimulem sua autoria. Sobre essas leituras sempre no movimento de desterritorializar os ditos hegemônicos que anulam as subjetividades das populações negras e criam imaginários de subalternidade, não importa a fixação de um gênero em específico, pois entendo por meio da AD que o texto não é uma unidade fechada, que ele é o local de materialização do discurso; e é o discurso o objeto de análise (MITTMANN, 2007, p.159-160).

E como as atividades não pretendem produzir sentidos homogêneos, elas enquanto um conjunto norteador de possíveis práticas discursivas descolonizadas, podem e devem ser realocadas, reinterpretadas, reagrupadas, formando novos selecionamentos textuais que atendam aos sujeitos alunos e seus territórios frente a construção de uma sociedade antirracista. É como Mittmann afirma sobre os analistas e eu parafraseio para nós professores “de agulha e linha na mão, o analista faz o caminho de ir e vir entre a formulação e enunciado” (MITTMANN, 2007, p.158), assim

façamos, também, nós professoras e professores, inclusive correspondendo às nossas investigações e práticas num gesto autoral.

Como estamos tratando de ensino escolar de nível fundamental em que escritas serão tecidas para inscrição da autoria desses alunos, proponho que metodologicamente essas atividades investigativas envolvam também a participação constante e contínua dos alunos em que os conhecimentos reinscritos sejam partilhados e circulados pela escola. É a possibilidade de que eles se investiguem, investiguem seu território e modos de conceber os discursos dentro e fora da escola no que se refere a racialização do corpo negro e o apagamento das culturas afrodiáspóricas, para então, tecerem escritas positivas, afetuosas e humanas sobre esse corpo que foi destinado a um local de apagamento e opressão, seja falando de si ou do corpo diferente do seu.

3.2 A escola, seus corpos-sujeitos e a realidade que inspirou a pesquisa

Essa pesquisa toma como ponto de partida um contexto social muito específico na circulação dos saberes de uma sociedade: a escola. Foi na escola e durante minha atuação como professora de Língua Portuguesa que eu me defrontei com as primeiras experiências conflituosas das práticas contidas nas propostas de ensino até então vigentes e que nós professores recebemos como formação. Foi lá também que iniciei os primeiros gestos de resistência e esquia aos discursos nem sempre positivos do senso comum sobre a forma de existir dos sujeitos escolares e sobre a própria escola no contexto que tínhamos.

A escola é um território em que se desenham inúmeros processos políticos, pois têm sujeitos diversos, mas que têm sido interditados pela crença da uniformidade de comportamentos e pensamentos pautados nas políticas cartesianas de universalidade do saber. Muniz Sodré (2020, p.19) nos lembra que “o monoculturalismo pan-europeu é precisamente a civilização pensada no singular”. O autor ainda vai nos chamar a atenção que essa visão se alimentada força do trabalho e do capital que gerou o domínio, a exploração e o extermínio do outro – o não europeu (SODRÉ, 2020, p.19).

A escola enquanto território de disputa de que falo é a escola pública periférica cujos alunos e alunas são em maioria jovens negros: pretos e pardos. Confesso que quando entrei na escola no ano de 2013 essas subjetividades e identificações estavam longe de serem lidas com as convicções e com a força discursiva necessária com que hoje escrevo.

Acredito, inclusive, que o espaço escolar em si não dava conta de um recorte racial ou social. As discussões necessárias sobre esse ponto em específico pareciam silenciadas¹⁸, mesmo que estivessem “à flor da pele” as realidades que ali se apresentavam. Essa questão tênue e paradoxal de como vivemos realidades das quais não tomamos consciência operam fortemente nos propósitos do ensino pretendido com este trabalho.

Destes anos até a entrada no mestrado, duas realidades inscritas no mesmo município, mas com territórios bem diferentes compuseram os questionamentos que foram impulsos para essa escrita. Passei do centro da cidade a um território mais interiorano, mas, mesmos com os sujeitos pertencentes a esses dois locais com saberes e modos de vida diversificados, uma constância foi observada: as dificuldades com a escrita, com a fala pública e com a leitura escolar, além da ausência de reconhecimento dos recortes sociais e raciais que atravessam seus territórios.

As duas escolas, uma por qual passei e fiquei por cinco anos e a em que me encontro atualmente, forneceram campo de investigação sobre as realizações linguísticas com experiências positivas e negativas sobre as tentativas de redesenhar as práticas de aula. Os alunos e alunas foram imprescindíveis para que as questões de rompimento com o ensino centralizador legitimado pela escola. Os corpos falam, dos alunos da escola pública, em especial, gritavam.

Talvez nosso maior problema em ouvir essas vozes é que ainda esperamos que elas sejam sempre dóceis, sempre racionais, sempre ditas. E os gestos dessas crianças, desses jovens não ecoavam regularidades legitimadas, eram regularidades de outra ordem de inscrição, a do corpo em movimento, alguns em revolta, outros em resistência, ordem esta que talvez ainda demoremos a tornar legítimas.

¹⁸ É importante salientar que essa observação se trata do início de meu contato com o espaço escolar no município a partir de 2013. No ano de 2018, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com uma professora da rede promoveu um curso junto a Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ de políticas públicas antirracistas, visando a formação de professores. No ano seguinte seria inaugurado um coletivo de estudos antirracistas, o Grupo de pesquisas da Educação das Relações Étnico-raciais de Queimados - GEPEERQ, grupo que fiz parte por dois anos.

O território em que esses espaços institucionalizados estão inseridos é o da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Trata-se do município de Queimados, que apesar de ter despontado em crescimento nos últimos anos, ainda têm muitos problemas estruturais, característicos dos tantos municípios que compõem a Baixada. Esses problemas vão desde a ausência de saneamento à qualidade do transporte e da vida dos moradores.

Nos últimos anos, a Baixada Fluminense tem despontado pela violência. Os noticiários e as estatísticas revelaram a morte de muitos jovens das periferias, majoritariamente, jovens negros. Sabemos que a realidade de violência contra os corpos negros e periféricos é algo recorrente em nossa sociedade para além de delimitações locais, mas a Baixada há tempos desenha uma política de morte para a população jovem, sobretudo, os meninos.

Apesar da infraestrutura problemática e da violência, o município também é um lugar de muitas memórias de resistência e de importância para a economia do país no período do Brasil-colônia. É uma região cheia de rios, afluentes e suas histórias. Da herança de culturas populares e manifestações culturais oriundas das comunidades afro-brasileiras, como folia de reis e o festival de Clóvis – tradicional saída de um grupo de bate-bolas com suas fantasias e máscaras. A comunidade hoje é de maioria cristã protestante tradicional, o que causa determinada sensibilidade na abordagem de temas de relevância para a sociedade local.

Os alunos desta escola pública de um município predominante negro, logo alunos negros convocam com seus corpos as práticas de ensino que serão propostas. Segundo dados do último censo IBGE (2010), a população preta e parda soma 89.594 dos 137.962 habitantes, ou seja, números que demonstram a autoidentificação pelo grupo negro, tendo, assim, o corpo escolar de crianças negras e de periferia. Os motivos para essa explicitação ser feita com tanta contundência é que os sujeitos escolares que advêm das escolas periféricas têm suas imagens invisíveis na sociedade e, conseqüentemente na escola. Na verdade, visíveis como marca de exclusão, de violência e de apagamento.

Os corpos-sujeitos que me impulsionaram a tecer essa proposta têm situação econômica variável dentro do grupo social menos favorecido – oscilando da pobreza extrema a condições mais favoráveis. Parte possui acesso a serviços básicos de lazer, de mídia e da cultura local, mas a grande maioria tem acesso limitado a serviços essenciais. O direito de ir e vir desses alunos também é interditado, sendo assim,

quando se desloca, faz pelos arredores da cidade ou somente da escola até a casa e aos pontos comerciais, quando esses não rechaçam a presença dos alunos e alunas.

A questão do direito ao acesso a outros espaços também passa pela problematização desta pesquisa, nem tanto por ter de desfrutar de outras culturas para se construir como sujeitos sociais, mas pelo fato de não poderem acessar esses outros espaços, em geral por uma política racista que inviabiliza o direito constitucional de ir e vir, fazendo com que esses sujeitos da Baixada fluminense não terem o direito de se inscreverem em outros territórios com seus corpos e suas identidades.

Estar como professora da educação pública nesses oito anos me pôs frente a inúmeros corpos sujeitos em diferentes etapas de desenvolvimento. Esse contato diário, maior muitas vezes que o de nossos ambientes familiares, nos faz estabelecer outras relações, educativas com toda certeza, mas de afeto sobretudo. Tecer relações interpessoais que extrapolem apenas uma ação mecânica de passar conteúdos, sem dúvida, foi primordial para enxergar as necessidades de mudança na forma de ensinar.

Esses sujeitos-alunos em geral estão fora da idade-série regulamentada pelas normativas educacionais e as turmas acabam sendo concretamente mistas, oscilando entre parte estar dentro da idade e a outra não. Essa questão da discrepância faixa etária de alunos e alunas e a série prevista para sua inserção é real e permeia a educação pública dessas escolas periféricas. Muitos são os motivos desde os econômicos aos que permeiam a própria estrutura interna da escola, muitas vezes excludentes para essas comunidades que são atravessadas pelas desigualdades sociais.

As minhas últimas experiências com turmas de oitavo e nono anos constituem importantes registros para este trabalho, e a minha memória com trabalhos de sexto e no sétimo remontam os imensos paradigmas de leitura e escrita que os alunos trazem. As condutas desses sujeitos-alunos em relação ao ensino também são bastantes variáveis. Mas a grande maioria ainda enxerga o ensino de língua como, eles mesmos afirmam, “muito difícil, não consigo aprender”

Durante todo esse percurso, foram observadas as práticas de leitura e de escrita. A leitura de livros físicos mostrou-se ainda fragmentada e pouco acessada nas duas realidades por qual passei, mas na escola que atualmente estou ficou mais perceptível a presença de alguns leitores assíduos e desejosos desse modelo. Outras

formas de leitura pareceram existir, mas como ainda se interdita algumas noções de leitura, ficamos sem base para fundamentá-las.

No que se refere à escrita, há uma ideia insistente de que ela é uma mera cópia de qualquer texto, quando não aparece resistência para realizá-la, é quase sempre uma ação que desprende muita intervenção e muita insistência. Há alunos realmente com problemas para iniciar ou desenvolver a escrita, mesmos as livres, mas há alunos, e muitos, que produzem seus gestos de escritas e tem muito a dizer. É uma prática que parece gostar de fazer, só não sabem o quanto podem, e assim também se encaminha a leitura.

Algumas experiências foram tecidas ao longo desses anos e dentro de muitas delas pistas apareceram em relação à abordagem utilizada e à recepção pelos alunos. Dois casos ocorridos ainda no início das minhas primeiras propostas linguísticas de educação antirracista que me chamaram bastante atenção e se tornaram fontes de análise sobre o que se estava propondo ali foram:

- a) Um ocorrido no nono ano, em que o aluno escreveu numa produção textual que estava cansado de ver pessoas pretas retratadas como escravos. A produção textual estava acompanhada de um texto em que havia a pintura de retratos da escravidão. Apesar da contextualização e de a produção se propor a questionar esse período escravocrata, os sentidos que o aluno depreendeu ali atingiam diretamente a sua subjetividade e a condição de pessoa negra que não aguentava mais ver a escola fomentando uma única imagem do povo negro- “a de escravo”.
- b) A segunda não se dá pela efetividade da prática, mas pela esquivas, pelo silêncio do aluno. Esse aluno que estava no oitavo ano, mas era aluno meu desde o sexto, frente a determinado trabalho de leitura e escrita para a produção de um sarau, chegou com um caderno de escritas que ele fazia em segredo. O caderno secreto só chegou à sala, pois ele decidiu usar trechos do que estava escrito ali na sua intervenção artística, eu vi e perguntei sobre, foi então que a história apareceu tímida e envergonhadamente, sendo interrogado do porquê nunca nesses anos todos ter sequer comentado de seu caderno de escritas, inclusive poéticas, meu aluno falou “ah, isso não vai interessar ninguém, professora, eu faço só pra mim”, vi naquele dizer além da certeza de invisibilidade, algum gesto de opressão de gênero, pois ele escondeu firmemente dos amigos homens.

Neste ponto me perguntei como nunca havia percebido que ele gostava de escrever, visto que ele já era meu aluno por tanto tempo. Este aluno tinha um histórico de retenções e era lido pela escola como “pouco produtivo, semianalfabeto, não participativo”, apesar de nunca ter concordado com os estereótipos, me questionei bastante sobre o que podia estar silenciando aquele menino. O texto que ele escreveu para sarau naquele ano tinha um trecho que dizia “Destruir é recomeçar/ cidadão negro vulnerável/ Com racismo ele nasce Aguenta mais isso...”

Relativo à realidade atual da escola em que efetivamente a pesquisa se desenrola, ela é bem diferente estruturalmente da escola anterior. Até porque a primeira escola era de alunos de dois territórios de favelas na estrutura geográfica lida como senso comum para uma favela: o morro, além de ficar bem no centro do município, com a movimentação urbana típica. O território atual é vertical e não passa pela leitura de favela. Possui ruas largas, tem um perfil mais aproximado ao campo, apesar de urbano.

A escola atual em que se desenvolve o trabalho proposto por esta pesquisa é a Escola Municipalizada José de Anchieta, uma escola que migrou da gestão Estadual para Municipal. Isso também trouxe conflitos para a vivência escolar, visto que muitas novas regras e forma de conduzir foram modificadas. O corpo escolar da escola é bastante ativo, possui uma coordenação pedagógica e orientação educacional atuantes, e professores extremamente questionadores e buscando novos olhares para suas práticas, inclusive numa perspectiva antirracista.

Destacando os trabalhos, em especial com a área de linguagens, a professora de Dança Elaine Nascimento e o professor Educação física Diego Ferreira que vêm trazendo uma perspectiva descolonizada também, sendo grandes parceiros. O professor Gustavo Galdino com uma prática de descoberta dessa vivência no território, estimulou a criação da horta comunitária e de uma escola “com menos paredes”. E um antigo grande parceiro, o professor de ciências André Vilanova sempre pensando nessa relação corpo e meio ambiente enquanto impactos da desigualdade.

Os alunos com que traço esse período compõem o oitavo e nono ano, na verdade são os mesmos alunos que estiveram junto a mim nessa escrita por esses

dois anos. Com eles, algumas outras experiências foram vivenciadas e como a escola era uma novidade para mim, havia alguns desafios desestabilizadores das práticas que já vinham sendo desenhadas

A escola em si possui também outra estrutura. É uma casa ampla, térrea, com uma biblioteca, uma sala de teatro e uma área externa gramada, quando cheguei senti aconchego. Algumas das práticas neste novo território aconteceram de modo mais organizado. Uma das atividades positivas diferentes, mas sonhadas, das que eu tinha realizado com alunos foram os coletivos de leitura e escrita.

Esses coletivos consistiam em momentos de leituras de textos de autoria negra, debates, discussões, momentos de falas sobre o corpo (em corporeidades e vivências) dos próprios alunos, um espaço de escuta sempre emergido dos temas que as leituras impulsionavam, finalizando com escritas. O nome coletivo é inspirado nas práticas leitoras organizadas em comunidades periféricas que visam difundir temas de relevância social, fazendo, sobretudo, um recorte racial numa rede de solidariedade e resistência.

Essas reuniões aconteciam fora do horário regular de aula e incluíam momentos intensos de uma convivência que rompia com a frieza que muitos espaços escolares ainda insistem demonstrar. Nas aulas, também, gestos desse movimento eram realizados, mas às vezes não fluía como os que eram promovidos fora do horário regular, ainda que fosse dentro da sala de aula e ainda que se valesse da mesma estratégia. Sobre os sentidos que poderiam estar sendo produzidos em ambos os gestos de ensino, convoquei reflexões para pensar a prática proposta aqui.

Em dois momentos distintos das aulas de língua pude perceber o quanto os alunos se envolviam e também o quanto resistiam a determinadas práticas. Neles os processos de identificação, contra-identificação e desidentificação dos alunos e alunas foram convocados frente a leitura realizada e partindo de espaços de escuta e fala. Celada e Payer (2016) explicam que o processo de identificação surge das interpretações sobre a língua, assim formam efeitos de sentidos que se relacionam com a história dos sujeitos e da língua (CELADA e PAYER, 2016, p.36)

Em uma dessas rodas de leitura, ainda bastante difícil de se implementar de fato, um aluno, ainda que pertencente a outra localidade, promoveu uma identificação com o ser carioca. Perguntado o porquê de se identificar com aquele personagem, mesmo sendo da baixada fluminense, ele afirmou que tinha a alegria, o gosto pela dança, as vestimentas, o jeito moleque da personagem descrita ali. Além de perceber

que ser carioca era estar em lugares de belas paisagens, desfrutar de momentos de lazer, algo que “ele merecia” ter.

No entanto, com a continuação da leitura compartilhada surgem questionamentos com alguns trechos da obra, especificamente o que dizia que “o morro apontava armas” e que o sujeito com quem o aluno se identificou não era quem ele havia entendido - o que desfrutava do turismo e das belas paisagens, mas sim o morador do morro. Ocorre, portanto, nesse momento a recusa do aluno com aquela escrita no instante em que ele se dá conta que o texto diferenciava o corpo ‘malandreado’ e estabelecia divisões de sentido e legitimidade entre o “malandro” periférico e o que habitava às zonas turísticas.

O aluno frente a leitura passa a confrontar o corpo da personagem com os apontamentos na narrativa desse outro corpo, mas agora favelado, visto como perigoso e criminoso. Partindo desse ponto, ele rechaça a ideia de tomar a narrativa como uma forma de se ver nela, já que o corpo tratado ali sob estereótipos tão violentos poderia ser o seu, palavras colocadas pelo próprio aluno¹⁹. Pelos discursos acerca do corpo e de seu lugar social esse aluno passa a contra-identificar-se com a narrativa.

A segunda situação, também fruto dessas leituras, parte de um movimento de autonomia de um grupo de alunos com o sarau literário cuja obra apresentada era “O quarto de despejo” de Carolina de Jesus. Gerou em mim extrema surpresa o pedido do grupo para fazer um debate - formando uma mesa de discussão entre eles - no fim das apresentações da obra. É importante ressaltar que a surpresa vem, pois o debate não estava inerido nas estratégias do trabalho.

Nessa mesa de debate, eles propuseram que se relacionasse a vida descrita da autora em seu diário e a condição atual da população negra, inclusive da comunidade a qual eles pertencem. Todo o processo foi orientado em aula a partir de reuniões que tínhamos para conhecimento e estudo do gênero discursivo

¹⁹ Sobre a oferta da leitura, aparentemente emblemática quando pensamos em estudos raciais, é preciso dizer que partiu de uma proposta de leitura de crônicas, os livros ofertados fazem parte do acervo da escola, a coletânea foi assim escolhida por fazer parte da biblioteca e por ter exemplares suficientes disponíveis para todos. A obra trata de crônicas registradas pelo cânone. Ao ser escolhida, supus que poderíamos nos defrontar com inúmeros sentidos e inscrições e que poderíamos confrontá-los caso nós não produzíssemos identificações. A escolha da crônica lida não foi uniforme para os alunos, eles deveriam escolher pelo título, alguns fizeram assim, esse foi um caso. O que registraria de importante é que me surpreendeu de certo modo o estereótipo encontrado na leitura e que a partir dele houve uma intensa mobilização de sentidos sobre a forma de ver a favela, as periferias e seus sujeitos, inclusive desfazendo as estabilizações contidas naquela leitura.

desconhecidos por eles, organização da oralidade e para apoiá-los em suas inseguranças com a fala pública, que no caso seria para toda escola.

Para além da leitura da obra, o grupo trouxe pesquisas da situação de vida social e econômica da população negra e periférica, estatísticas da educação ofertada a esse grupo e ainda fizeram colocações sobre medidas afirmativas para uma igualdade de condições entre os grupos sociais. Essa ação última foi de extrema surpresa na culminância do projeto e me possibilitou perceber gestos de autoria que nem eu mesma esperava ver.

As práticas aqui trazidas como exemplos demonstram um pouco do que me motiva na escola enquanto professora de língua portuguesa. Os alunos em movimento, sentindo-se pertencentes ao espaço escolar, mostrando suas habilidades, suas potencialidades, denunciando com seus comportamentos e com suas participações o que não pode mais acontecer e o que não deve deixar de acontecer na escola. Celada e Payer (2012) sobre as circunstâncias da produção de sentido e das identificações dos sujeitos pelos modos de se relacionar com a língua, vão demonstrar que:

Estes modos de configuração, resultante de processos de identificação em relação às línguas e às formas, vêm apresentar no processo de “ensino” demandando da escola e da universidade escuta, compreensão e um trabalho direcionado ao nodal processo de subjetivação que, no caso, relaciona diretamente à (s) língua (s)

Os registros descritos aqui reafirmam os propósitos de se fazer uma outra prática de ensino e de rever os espaços escolares que legitimam um único conhecimento. As realidades deste lugar fonte das ideias para esta escrita no que se refere a sua estrutura territorial, social e escolar são encontradas espalhadas por todo o país, e muito análogas em termos estaduais, mais ainda quando pensamos nos municípios.

O corpo sujeito social e discursivo aqui delimitado é o da maioria da população brasileira, de acordo com dados do IBGE. Os problemas sociais são diversificados em si, mas não podemos fugir à questão que existe um abismo na educação quando falamos de saberes elegidos como conhecimento legítimo e perpetuação do racismo. Repensar esse lugar de saber, no caso aqui linguístico-discursivo, é escrever também uma nova história.

3.3 Elaboração do Caderno antirracista de Práticas Discursivas para a escola

Ao longo dos estudos raciais e descolonizatórios, percebi que, se o fazer pedagógico frente às desigualdades nos demandava coragem, o fazer pedagógico anticolonial exigia convicção. Não acredito que qualquer pesquisador, mesmo os mais otimistas ou aqueles cujos posicionamentos sociais e acadêmicos já estão legitimados, suponha que fazer uma travessia de séculos de um pensamento colonizado para perspectivas que incluam saberes que foram subalternizados possa ser simples.

Por isso, para traçar um caminho neste trabalho educativo, peguei-me buscando nas sabedorias negadas, a da diáspora e dos meus mais velhos, um meio de alinhar essas linhas da história. Penso, portanto, que a travessia continua a ser por silenciosos caminhos, os mesmos que as populações negro-africanas usaram como forma de resistência, como nos lembra um saber ancestral “precisamos deixar de ser inteligentes e passar a ser sábios”.

Essa sabedoria que Rufino escreveu como sendo “estripulias nas frestas” é a que o autor acredita possibilitar o combate das certezas do conhecimento único que fundamentou o colonialismo (RUFINO, 2019, p.82). E como este é um trabalho que problematiza os caminhos da língua e de seu ensino, retomo Rufino ao afirmar que “uma virada epistemológica que seja antirracista e mire a descolonização haverá de ser uma virada linguística” (RUFINO, 2019, p.124).

Não temos como questionar a língua da colônia sem repensar nos suportes didáticos e nos discursos usados na escola, os mesmos que mantém essa hegemonia linguística e, que tão fortemente tramada, nos coloca em dúvida e temerosos de interrogá-la. Assim, construir um conjunto de atividades linguístico-discursivas para o desenvolvimento da escrita de alunos feito sob a perspectiva dos estudos descolonizados numa sociedade que nega o racismo é antes tudo um ato político e um compromisso social com a luta por equidade e pela preservação da memória e da história de um povo.

Como afirmou Gomes sobre a produção de atividades antirracistas (1995) “boa vontade só não basta” (GOMES, 1995, p.188). O que a pedagoga quer nos dizer é que não podemos continuar perpetuando erros com discursos pedagógicos que propiciem o racismo, não podemos mais deixar de questionar os instrumentos de ensino que se

construíram sob bases racistas, isso inclui currículo, bibliografias, literaturas, práticas e condutas ainda reforçadas na escola.

Precisamos nos lembrar cotidianamente como docentes que em nossa sociedade, a brasileira, há corpos desautorizados de nela se inscrever, há saberes totalmente marginalizados e punidos, há pessoas que são identificadas estereotipadamente por suas falas e pelo fato de seus corpos carregarem a cor destinada a escravização; há pessoas com suas identificações raciais totalmente silenciadas por um sistema eugenista que convenceu às populações que o embranquecimento era a saída gloriosa para o futuro do país.

Portanto, esta proposta pedagógica em língua para um ensino da escrita pretende não afirmar os mesmos sentidos de manual encontrados na maioria dos instrumentos didáticos. Apesar de estar sob uma nomenclatura, um rótulo que já vem com sentidos petrificados de compêndios prescritivos, com uma língua estabilizada em um conjunto de exercícios gramatiqueros e de textos puramente canônicos, as atividades pretendem a ruptura com essa estabilização e propõem uma perspectiva de inserção de uma política do saber do corpo partindo do conhecimento da diáspora.

É importante registrar que a proposta que vai ser descrita aqui sofreu impactos do avassalador momento histórico por qual o mundo passa. Anos depois da terrível última pandemia da história mundial, nós estamos passando pelo pior momento de nossas gerações. A pandemia atual da COVID-19 alterou todas as nossas relações de convívio, isso inclui o estar na escola fisicamente, presencialmente. A escola tomou-se de um vazio, nossas práticas ficaram silenciadas por um tempo e depois restritas a interações por meio de plataformas e arquivos digitais.

Um abismo social e econômico se expôs com a crise sanitária, desaguando no processo educacional e mostrando, inclusive, a necessidade de se construir outros modos de fazer educação. Mas ainda que tivéssemos de nos reinventar para continuar a oferta da educação institucionalizada, foi justamente esse abismo social e político que reafirmou o território escolar como, ainda, o espaço educativo que mais se aproxima de um ideal democrático de luta contra as desigualdades e que, com todos os problemas, tem fundamental importância para as populações mais pobres, negras e periféricas.

Assim, como o ensino na escola teve de ser suspenso, essa pesquisa que seria interventiva e com foco na ação dos alunos passou a considerar a elaboração de um material que demonstrasse as atividades que subsidiam essas outras práticas de aula.

Essa mudança foi extremamente aflitiva e angustiante, pois não iriam sobressair as produções dos alunos, demonstrando essas escritas do corpo, de alguma forma senti com a falta da prática, com ausência do movimento que nos leva a ensinar.

É preciso afirmar aqui que relutei internamente com a ideia de construir algo que para mim seria o mesmo das inúmeras estratégias que já circulam na escola, o mesmo suporte físico ou ainda algo que rememorassem, por exemplo, os livros didáticos, a que tenho críticas não tão construtiva.

Mas meus apontamentos sobre os muitos materiais didáticos que nos são oferecidos não surgem num vazio de uma rebeldia da recusa em usá-los ou de oferecê-los, eles vêm sendo construídos juntamente com minha ação como professora de língua. Registro também que meu posicionamento não pretende ser uma sentença sobre esses materiais, mas uma travessia, no uso desses materiais de suporte de nossas ações pedagógicas.

Gostaria, inclusive, de extrapolar tanto os sentidos de suporte quanto os de manual. Assim, para que possamos deslocar o material didático do ponto de instrumentos que estabilizam nosso fazer docente, engessam nosso saber, legitimam a reprodução de conhecimentos hegemônicos, reforçando posições de poder excludentes, para um que seja feito de trocas de experiências, compartilhamentos de saberes, plurais e que deem espaço para nossas autorias docentes.

O livro didático será uma partida, pois além de ele ser o instrumento que está na escola como um todo, ele é, em específico da realidade que inspira este trabalho, o material utilizado com frequência e que vem preenchido dos discursos de único material textual disponível, em se tratando de escola pública. O interessante é que pouco se questiona a ideia do único, ou seja, dos sentidos hegemônicos de unicidade e universalidade, aí fixo a minha mais profunda crítica.

Em defesa dos livros didáticos serão evocadas as conquistas com as políticas educacionais – o PNDL – que regulamentam os livros e os fazem estar gratuitamente na escola pública. Realmente são argumentos muitos fortes e legítimos, e de fato é um direito conquistado. Mas a questão aqui, para além dos interesses capitalistas que fazem um nicho editorial e uma corrida pela conquista do oferecimento do material, é o conteúdo, a abordagem, a metodologia e o referencial textual que encontramos nos livros. Em relação a esse ponto tomo o Professor João Wanderley Geraldi que expõem:

Sempre houve material didático. Mas os livros didáticos da escola contemporânea realizam o sonho de que qualquer um pode dar aula de qualquer coisa, basta seguir “reto e direto” o livro didático. Há quem defenda que o livro didático acaba sendo o único livro de que disporá a maioria dos estudantes brasileiros. Talvez o único livro que lhes cairá nas mãos durante a vida. E há também aqueles que apostam nos livros didáticos para suprir o despreparo do professor (GERALDI, 2016, pag110-12).

Minhas inquietações com os suportes didáticos se debruçam em dois pontos: um acerca do nosso fazer docente e o outro sobre as abordagens linguísticas contidas neles. As críticas partem das experiências no ensino de língua e dialogam com a de Geraldi (2016) quando ele diz sobre os materiais pedagógicos como sendo “uma espécie de capataz do tempo e da disciplina dentro da sala de aula”, com nosso saber intelectual capitaneado por materiais escritos muitas vezes às pressas e que atendem a interesses econômicos (GERALDI, 2016, p.110-120).

Sobre nossa ação na escola como professores, trago a questão de estarmos submetidos a um material que não se constrói como suporte metodológico de inspiração, que afeta e desperta práticas, mas um que nos submete a um saber imposto, o qual muitas vezes é uma disputa com seu próprio corpo e com o corpo de seus alunos, atingindo diretamente nossas subjetividades intelectuais, nossas possibilidades de rasura no que está posto e conseqüentemente em nossa autoria.

Observo tanto nos discursos dos professores que se valem do material quanto nos contidos nesses suportes didáticos interdições de uma prática discursiva de leitura e escrita, principalmente porque vários textos e sequências ali solicitadas não contemplam o deslizamento de sentidos, fazem justamente o contrário do que nos diz Orlandi (2013) sobre a interpretação ser aberta e significação incompleta nos seus processos de apreensão (ORLANDI, 2013, p.3).

Pfeiffer (1995) em sua pesquisa sobre o contexto escolar, fala dessas interdições e aponta o uso do livro didático como mecanismo de impedimento na prática discursiva. A autora ao afirmar que nos processos de escolarização há cerceamento da constituição da memória discursiva endossada pela presença do livro que reforçaria a negação da entrada do professor e do aluno nos gestos de interpretação (PFEIFFER, 1995, p.74)

Um outro ponto acerca do ensino é homogeneização, ou seja, que ensino fica estabelecido a propósito das práticas discursivas de leitura e escrita e, sob uma ótica antirracista, como esses suportes didáticos as abordam (se fazem), que sentidos de

leitura e escrita estão sendo promovidos neles e se eles possibilitam a realização dessas práticas ou se eles continuam a estabelecer apagamentos das formas discursivas e projetando um ensino gramatiquero e colonial, inclusive na legitimação do racismo por meio da língua ali instituída e das negações da cultura negra e suas autorias.

Sobre invisibilidade e estereótipos quando se trata das questões raciais, Ana Célia da Silva (2005) em sua pesquisa sobre o livro didático aponta a presença dessas linguagens que reforçam a subalternidade dos corpos negros, a autora vai afirmar que a presença de estereótipos além de promover a exclusão, cria uma política de autorrejeição e baixa autoestima no grupo que foi estigmatizado (SILVA, 2005, p.24).

Mesmo com avanços a partir das leis que implementam o estudo das relações raciais, percebemos que ainda há materiais evidenciando preconceitos e omitindo as matrizes culturais e linguísticas existentes no nosso país, desses, inclusive, nos campos literários ofertados como paradidáticos. Há ainda os que na abordagem do racismo na tentativa de abordar o tema e problematizá-lo em aula, acabam omitindo a discussão pelo esvaziamento do texto que fica como um suporte de atividades prescritivas, o que pode estar reforçando no aluno e aluna uma imagem que só reproduz uma natural miséria da população negra em lugar de problematizar a imposição da desigualdade.

Um caso aproximado e dentro da realidade de inspiração dessa pesquisa, foram os cadernos pedagógicos elaborados pela secretaria de educação de Queimados para suprir o período letivo suspenso pela crise sanitária. Ainda que houvesse toda uma articulação para implementar uma educação antirracista na rede, o material formulado abrigava majoritariamente o texto canônico, com atividades prioritariamente descritivas e prescritivas, reforçando uma língua homogênea.

E mesmo no esforço de trazer temas de relevância racial e social, as atividades acabavam circunscritas a classificação gramatical ou dando poucas formas de o aluno inscrever os sentidos sobre o texto, assim incorriam em silenciar discussões sobre o corpo do próprio sujeito aluno. Observa-se, portanto, ecos de um ensino colonial que se impõem ainda pela força de sua memória e atingem diretamente as propostas de rasura que o movimento antirracista da rede propôs durante um longo tempo.

Essas mesmas análises se verificam no livro didático escolhido para uso na escola, a obra Geração Alfa da editora SM (2018). Na mesma relação de ainda

invisibilidade das autorias negras e da cultura da diáspora, está o livro paradidático cujas opções ofertadas para escolha dos professores eram de livros em totalidade de literaturas canônicas e com realidades que representavam somente uma vivência brancocentrada. Essas percepções nos demonstram o quanto ainda temos de caminhar para a construção equânime de conhecimentos no espaço escolar e na sociedade.

Em suma, a maior aflição que tenho frente ao uso dos materiais didáticos são com os valores de verdade inquestionáveis que damos a eles na escola e essa ação pode estabilizar o político do ensino e impedir que outras inscrições e formas de ensinar aconteçam. Ao que parece, muitos materiais padronizados em estrutura, busca incansavelmente descobrir palavras e não sentidos, categorizar palavras e não problematizar suas origens, suas construções e como elas operam ideológica, histórica e politicamente na sociedade.

E certamente não são esses os objetivos do material que será proposto aqui. A ideia da elaboração de um modelo de caderno de atividades também é inquietante, pois poderia soar como um instrumento de cópia e reprodução. Mas buscando experiências anteriores, encontrei dois grandes cadernos importantíssimos para o antirracismo em educação: os cadernos *A cor da Cultura* sob orientação pedagógica de Azoilda Loreto da Trindade (2006) e a produção literária *Cadernos Negros*²⁰, coorganizada por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (1978).

Em ambos o nome “cadernos” desterritorializava os sentidos de cópia que me passavam angústia. Essas produções - uma didático-pedagógica e a outra literária-convocavam as escritas do corpo que tanto é dita neste trabalho. Trazem essas vozes de um corpo que será olhado em encanto, especificamente falando da produção da professora Azoilda Loreto da Trindade (2006), é um diálogo em afeto com professoras e professores sobre a memória e história das populações afrodescendentes.

Cabe lembrar que, para a construção desse material, algumas questões que nos inquietavam foram consideradas: atividades de leitura ainda pensadas como um mecanismo de decodificação, ao contrário do que propõe a AD, que se constitui por

²⁰ Os *Cadernos Negros* vêm desde 1978 produzindo anualmente coletânea de escritos literários em gêneros variados, produzidas por escritores negros. Segundo a coordenação do projeto, o objetivo é de “ao fomentar a produção literária dos que não têm voz na literatura canônica, os cadernos também estimulam a produção literária periférica”, QUILOMBOJE, disponível em: <<https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>>. Acesso em: 02 maio 2021. É dessa forma que os *Cadernos Negros* são tomados como grandes inspiradores dessa ressignificação do sentido de caderno, extrapolando a memória copista.

“não visar o que texto quer dizer mas como o texto funciona” (ORLANDI, 2001, p. 20); a invisibilidade das autorias negras e das memórias afrodescendentes; as variantes da língua que não são legitimadas como produção discursiva.

Para problematizar essas questões e pensar em alternativas, foram levantadas as seguintes questões: que políticas linguísticas usamos na seleção desses textos que vamos coletivizar com os alunos, que políticas de corpo e de saberes permitimos que nos sensibilizem para que possamos trazer às nossas aulas? O que se pensa sobre o que deve ser ensinado nas aulas de língua e que justificativas reforçam nossas evidências sobre o ensino?

Essas reflexões orientam a seleção dos textos e motivam a construção das atividades, pensadas como práticas discursivas antirracistas, envolvendo leitura, escrita e oralidade. A proposta também convoca o professor a rever suas práticas e as políticas de ensino estabilizadas na escola – que muitas vezes deslegitima textos como letras de rap, funk ou ainda algum outro texto que aborde as culturas afrodiáspóricas e suas vivências

Nessa proposição de um conjunto de práticas discursivas, retomo alguns trajetos já percorridos e ressignificados ao longo da vida escolar junto aos alunos. Muitos desses registros associados às teorias aqui apresentadas constituem base para que eu possa entender o ponto necessário de partida na proposta de atividades que levem esses sujeitos a práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade.

O primeiro movimento, portanto, é fazer com que esses alunos reflitam sobre as significações históricas que a sociedade faz sobre os corpos racializados, inclusive, como eles têm significado o próprio corpo. Para tal será proposto um conjunto de atividades que tracem um percurso da escrita desses alunos e alunas ao encontro de suas subjetividades, de memórias coletivas, de descobertas sobre o seu lugar, sobre si e sobre o mundo possível a partir da circulação desses conhecimentos que foram negados.

A partir de eixos de pensamentos, pretende-se orientar os objetivos de práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade sempre compartilhadas. É uma proposta que também visa a funcionar como uma troca de experiência com professores que poderão utilizar o material proposto, e, assim, convidar a inspiração de outras tantas a acontecerem. A leitura, a escrita e a oralidade serão campos do possível, do simbólico, das redes de memória que nos constroem.

As atividades escolares sendo pensadas dessa forma como um meio de subverter esse sistema racista estrutural que colocou o corpo negro em um lugar de subalternidade e exclusão tornam-se proposições que visam a problematizar os nossos lugares sociais, nossos corpos frente a outros corpos. Assim, consideramos que nossa proposta pode ser chamada de “Caderno antirracista de práticas discursivas na escola²¹”.

²¹ O caderno antirracista de práticas discursivas na escola está no apêndice 1 desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo trajeto desta pesquisa foi construído para demonstrar a importância de trazer para o ensino de língua práticas de leitura, escrita e oralidade que trouxessem uma abordagem antirracista e oportunizassem o encontro de alunos e alunas com os saberes da diáspora e com representações justas sobre a imagem da população negra. Imagem esta que corresponde a do nosso país, um dos maiores territórios em diáspora, mas que devido às raízes profundas da colonização, subordinou sua história a um modelo de conhecimento que anula a memória da sua formação e de seus descendentes.

Reiterar esses pontos são necessários porque ainda parece incondizente afirmar que os estudos de língua, que norteiam essa investigação, não dialogam com as perspectivas políticas, sociais e históricas do conhecimento. A visão dos estudos linguísticos acolhidos por nossos discursos na escola ainda ecoa estabilizações que partem dos sentidos de uma língua colonizada, como afirma Mariani (2018) “a colonização linguística supõe o estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como o caminho para manter e impor a comunicação com base na colonização” (MARIANI, 2018, p.18).

Esse ensino de língua fechado numa língua gramatizada, que se centraliza em práticas descritivas e prescritivas, está submetido a essas políticas de manutenção do poder do pensamento colonial, mesmo que já tenhamos deixado de ser um território colonizado, mas como afirmam as perspectivas de descolonização, temos um processo colonialista como memória histórica desse período.

A AD, no entanto, ao tomar o discurso como seu objeto de estudo e trazer os sujeitos como constituintes fundamentais do processo discursivo, indica que somos sujeitos interpelados pela linguagem, mas dentro de construção histórica e ideológica que formam os discursos, como afirma Lagazzi-Rodrigues (2017, p.96) “não há língua independente dos sujeitos que a colocam em funcionamento, por isso dizemos que a língua e sujeito se constituem mutuamente”. .

Assim, a AD deu suporte às práticas de ensino que foram convocadas nesta proposta, justamente porque elas procuraram investigar o político dos discursos que produzem evidências e estabilizam sentidos de saber, delegando ao mundo europeu

a condição de único produtor do conhecimento científico, de forma de vida civilizada e padrão hegemônico de existência.

Dessa forma, procurou-se alcançar os objetivos desta proposta partindo de um conjunto de atividades que significassem a história da diáspora brasileira, valorizando as formas negro-africanas de inscrição chegadas ao Brasil e sua consequente memória, que problematizasse a profunda relação racista imersa na nossa sociedade, utilizada numa política de morte desses corpos negros, e, sobretudo, potencializar as discussões sobre representatividade e inscrições dos alunos e alunas com seus corpos no território escolar.

Todas essas atividades partiram de práticas discursivas que fomentavam as tomadas de posição dos alunos e a desestabilização dos discursos racistas e de apagamento da memória das comunidades afrodiaspóricas. Em todas as propostas havia a presença do linguístico, mas não uma língua fechada, como diz Orlandi (2001, p.27) “para significar, insistimos, a língua se inscreve na história”, isso diz que as atividades estimulam o desenvolvimento da interpretação dos alunos, e que isso os faz observar os discursos que constroem a si e a sociedade em que vivem.

Esse desenvolvimento dos gestos de interpretação vai construindo as posições-sujeito desse aluno, Orlandi (1996, p.25) diz sobre os gestos de interpretação como “uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido” , são essas intervenções que alunos e alunas, à medida que promovam as tomadas de posição frente aos discursos que lhes formam colocados nas atividades, vão tomando outras formas de inscrever-se como sujeitos, assumindo, então, posições de autoria, visto que começam a significar as leituras ao concordar, discordar e acrescentar a elas sentidos.

E nessa posição de autoria é que alunos e alunas se inscrevem com suas práticas discursivas no território escolar, desestabilizando, inclusive, a ideia de que há uma única forma de circular saberes na escola e de construir conhecimento, registram assim a presença de seus corpos com suas existências tantas vezes negadas. Além de serem promovidas fundamentais discussões para que mudemos a ótica de violência a que está submetida a população negra, de periferia, com suas inscrições de vida.

O caderno antirracista de práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade pretende contribuir para a construção de um ensino plural que permita outras inscrições de saber. Constituiu-se como uma proposta didática de não legitimidade

dos sentidos estabilizados de um ensino que desconsidera os sujeitos e suas inscrições. Isso se refere também a nós, docentes, com a possibilidade de que possamos exercer a autoria de nossas práticas, à medida que esse material enquanto um conjunto de trocas de saberes, possa estimular desfiliações com um ensino regularizador, trazendo outras perspectivas epistemológicas para as nossas práticas e que a partir delas, outras tantas floresçam e se ressignifiquem em inúmeros outros territórios escolares.

A caminhada desta pesquisa que tem como efeito fecho este conjunto de práticas discursivas se propôs, portanto, a exercer um compromisso com a educação, principalmente a pública e periférica, com um outro olhar sobre fazer docente no ensino de língua e sobretudo com a história da população negra em diáspora e seus descendentes. Reafirmando os ditos enfatizados ao longo desta escrita, é uma proposta que visa que os corpos falem em existência e reexistência, num movimento político de significar saberes e inscrever outras formas de vida.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. *Um mapa da Ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista de Estudos Feministas*, v.8, n.1, 2000. p. 229-236.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. *Portal Geledés*. 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/epistemicidio>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

CARVALHO, C. J.M. *Música e Letramento: literatura afro-brasileira*. BELFORD ROXO RJ: Mozart Edições, 2018.

CARVALHO, X. Angola Distante. (Texto oralizado em apresentações de Jongo).

COUTINHO, D. *Entre xodó e denço*. (Sem publicação).

CRUZ, A. Meu nome é favela. Letras. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/arindo-cruz/1921351/>>. Acesso em: 03 jun.2020.

ÉPOCA, O GLOBO. *Sagrado Perseguido*. 2019. Disponível em: <<https://infograficos.epoca.globo.com/brasil/historia-terreiro-de-umbanda-e-candomble-no-brasil.html>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. IN: EVARISTO, C *Olhos D`água*. Rio de janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. Trecho referente a citação encontrada em Cadernos Negros 25. *Itaú Cultural*. 2019. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FANON, F. Os condenados da Terra. Rio de janeiro, 1968. Editora Civilização Brasileira S.A.

FERREIRA, M.C.L. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. *Revista de pós-graduação em Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, v.7. p. 39-46, 2003.

FLOR DO NASCIMENTO, W. *Olojá: Entre encontros - Exu, o senhor do mercado*. Das Questões, [S. l.], v. 4, n. 1, 2016.

GERALDI, J.W. A base nacional comum curricular (BNCC) em discussão. *Revista Profissão Docente On Line*, Uberaba, v.16, n.35, ago/dez. 2016. p.110-120. Entrevista concedida a A.M. Esteves Bortolanza.

GOMES, N. L. Educação e relações étnico raciais: refletindo sobre algumas técnicas de atuação. In: Munanga. K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. p.143-151.

GOMES, N.L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, I. *Nossos Janeiros*. (A ser publicado em 2021).

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1988. p. 69-82.

HALL, S. Quem precisa de Identidade?. In: TOMAZ, T.; HALL, S.; KATHRYN, W. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.103-133.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. *Pesquisa censitária*. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/queimados>> Acessado em cidades.lbge.gov.br >. Acessado em: 12 jun. 2020.

INDURSKY, F. Ad-69 - O marco histórico de um discurso fundador. *Líng. e Instrum. Lingüíst.*, Campinas, SP, n. 44, p. 157-173, jul./dez. 2019.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. *Revista do programa de pós-graduação em letras da Universidade de Passo fundo*, v.12, n.1, p.30-47, 2016.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNST-PEREIRA,A; FUNCK, S.B. (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V; MONTE-SERRAT, D. M; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares. In: TFOUNI. L. (org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado das letras, 2010. p.163-178.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. *Dossier Analisis del discurso en Brasil: teoría y práctica*. Signo y Siena, n.24. dezembro de 2013, p.91-104.

JESUS, C.J. *Quarto de despejo*: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2001.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs). *Discurso e textualidade*. Campinas, Pontes, 2017. p. 89-113.

LOPES, N. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MAPA DA CULTURA RJ. Vassouras -Versos de Jongô. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_ei5x45zBa8>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MARIANI, B. Subjetividade e Imaginário Linguístico. *Linguagem em Discurso, Tubarão*, V.3, Número Especial, p.55-72, 2003.

MARIANI, B. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, 2016.

MARIANI, B. *Colonização Linguística e outros escritos*. Peter Lang US; New edição, 2018.

MARQUES, E. Reencontro com o corpo. (Sem publicação).

MARTON, F. Relatos apontam proliferação de ataques às religiões de matrizes africanas. *Portal Geledés*. 2019 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/relatos-apontam-proliferacao-de-ataques-as-religoes-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MBEMBE, A. *Critique de La Raison Nègre*. Tradução Marta Lança. Edição Antígona, Portugal, 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: A Opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, M.C; INDURSKY, F. (Org.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 153-162.

MODESTO, R. Interpelação Ideológica e Tensão Racial: efeitos de um grito. *Littera Online*, Universidade Federal do Maranhão, n.17, p.124-144, 2018.

MOREIRA, S.C; SANTOS, G.S.; GADIN, L.A. Periferias urbanas e efeito do território: contribuições conceituais para análises de processos curriculares e do trabalho escolar. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 927 – 957 out./dez, 2017.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 4.ed. Autêntica editora, 2020.

MUNIZZ, T. Costumes africanos no cotidiano brasileiro. 2021. Disponível em <<https://instagram.com/tobiasmunizz?igshid=9a95s9np65d6>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo*. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NOGUEIRA, E. *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental 8º e 9º anos*, 2.ed. São Paulo: Editora SM, 2018.

ÔKÔTÓ, B.M.Y. *A morte não é nada*. Medium.com, 2019. Disponível em: <https://medium.com/@balogumokoto/a-morte-n%C3%A3o-%C3%A9-nada-ba3d0995c35a>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

ORLANDI, E. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editora, 1996.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *Anais do I Seminário de estudos em análise do discurso*, Sead, 2003.

ORLANDI, E. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: Undursky, F.; Ferreira, M.C.L. *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

ORLANDI, E. *As Formas de Silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, C. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital [online]*. Série e-urbano. Vol. 2, 2013.

ORLANDI, E. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2017a. 3ed. p.13-35.

ORLANDI, E. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017b.

PAYER, M. O.; CELADA, M.T. Sobre sujeitos, língua(s), ensino: notas para uma agenda. In: PAYER, M.O.; CELADA, M.T. (Orgs). *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.17-39.

PFEIFFER, C.R.C. *QUE autor é este?*. 1995. 146f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.1995.

PFEIFFER, C. C. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, G., NECKEL, N., GALLO, S. (orgs.) *Análise de Discurso em rede: cultura e mídia*. V.1. Campinas: Pontes, 2015. p. 95-107.

PRADO, J; OSHIRO, T. *Fábula da vó Ita*. Oxalá Produções, 2016. Disponível em: <<https://www.looke.com.br/filmes/fabula-da-vo-ita>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RILTON JÚNIOR, P. Qual é a sua identidade?. Poeta com P de Preto Rilton Junior, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fRCPVqh1eiM>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é o lugar de fala?*. Belo horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, A. *Discurso e ensino*. Encidis UFF, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ags6HjxmQkU&t=2s>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RODRIGUES, A.; MORAES, M. A. O.; DOMINGUES, M.V. O impacto da análise do discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 17, p.220-240, 2020.

RUFINO. L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Módulo Editorial, 2019.

SANTOS, R. Ler autores negros é conhecer o outro lado da história. Avoador, 2019. Disponível em: <<https://avoador.com.br/opiniaol/ler-autores-negros-e-conhecer-o-outro-lado-da-historia/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE QUEIMADOS. *Cadernos pedagógicos, 8º e 9º anos*. Queimados, 2020.

SILVA. A.C. A desconstrução da discriminação no livro didático In: Munanga. K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. p.21-38.

SILVA, L.F.A. *O diabo da língua: discursos da possessão em religiões brasileiras*. 2019. 270f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/5981>>. Acesso: em 03 mar. 2021.

SIMAS, RUFINO. L. A, *Flecha no Tempo*. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, RUFINO. L. A, L. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOBRAL.C. R. *O tapete voador*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

SOBRAL, C. Pixaim. IN: SOBRAL, C. *O tapete voador*. Editora Malê, 2016.

SOBRAL, C. BLOGSPOT. 2011 Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SODRÉ, M. *Pensar nagô*. Petrópolis, Rj:vozes, 2017.

SODRÉ, M. *Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência = culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269280>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

TRINDADE, A. L. D. Aprendizes do corpo inteiro: fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: *SABERES E FAZERES: Modos de Ver*. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, A. L. D. *Kit A Cor da cultura*. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso: em 03 mar.2021.

TRINDADE, A.L.D. *Kit a cor da cultura: memórias das palavras*. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Memoria_MEC.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

TRINDADE, A. L. D. Reiventando a roda: experiências multiculturais de uma nova educação para todos. In: TRINDADE, A.L.D (org.). *Africanidades Brasileiras na Educação*. Rio de Janeiro/Brasília, 2013. p. 58-63.

VICENTE, J. Cores e botas. Preta Portê Filmes, 2010. 16 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LJ8EYeygU0o>>. Acessado em: 03 mar. 2021.

APÊNDICE - OLOJÁ: Caderno antirracista de práticas discursivas para a escola

APRESENTAÇÃO - TECENDO EXPERIÊNCIAS

Quantos de nós já não pensamos em tecer práticas diferentes das que já estão costumeiramente sendo reafirmadas na escola? E quantos mais de nós, apesar de entendermos a importância de ensinar de outro modo, não vemos como sair do centro em direção às estradas do possível e do reencontro com outros saberes?

Há uma filosofia ancestral negro-africana que nos convoca ao saber do mercado, mas não desse capitalista, tão nosso conhecido, no qual estamos inseridos e por ele atuamos, isso é um fato. O filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2016) vai nos lembrar que para os povos lorubás, mercado não carrega o sentido de acumulação, apropriação, exploração, aqueles que são significados nas sociedades ocidentalizadas. O filósofo ainda vai atentar que estas mesmas significações são encontradas e diversos povos africanos.

O Ojá, para os lorubás, “mercado-Oja” como nos fala o filósofo, é “onde circulamos o que temos/produzimos para receber outras coisas em troca, já que o trabalho para produzir qualquer coisa, não pode ser restituído, mas compensado com aquilo que eu não tenho” (FLOR do NASCIMENTO, 2016, p.29). Flor do Nascimento (2016) reitera que significação similar é encontrada na palavra Kitanda, do kiumbundo, em que a feira também constitui um lugar de “interações intersubjetivas socializadoras”, a questão da troca como o valor da negociação, portanto, não se transforma um saber em produto, mas sim naquilo que precisa ser compartilhado na comunidade.

É partindo desse princípio dotado da força de um Ojà que enxergo um compartilhamento necessário entre nós professores, como uma grandiosa feira de saber em que se trocam experiências de múltiplos conhecimentos em direção a uma forma de plural e não mais uma que privilegia saberes e segrega formas de vivê-los e compartilhá-los. Isso alimenta, particularmente, a escrita dessas propostas, porque elas são uma construção coletiva de outras tantas partilhas realizadas na escola e que tem o objetivo de fortalecer a comunidade escolar com saberes que ainda estão fora dela.

Se estamos aqui dizendo que são propostas de trocas de experiências, de saberes, de vivências, também dizemos que não serão propostas únicas e estabilizadas. São, na verdade, uma entre tantas proposições postas em circularidade para que possamos, inclusive, a partir delas, traçar nossos próprios caminhos diante da realidade escolar com a qual nos defrontemos. O que também estimula os nossos processos autorais. Cada uma de nossas comunidades têm suas particularidades, mas todas passam pelo mesmo processo de estabilização hegemônica do conhecimento, por isso a troca é tão necessária, porque delas cruzamos saberes e reinscrevemos estratégias.

O trabalho encontrado aqui é uma proposta de práticas discursivas antirracistas, envolvendo leitura, escrita e oralidade. Ele possui eixos tematizados rememorando as vivências da diáspora brasileira. Como nos ensina em seus estudos a professora Azoilda Loreto da Trindade (TRINDADE, 2006, p.15), “os eixos são como fios, guias, com os quais tecemos nossa trama. E os fundamentos são como raízes – nos dão suporte, nos permitem alimentar nossa prática reflexiva e nossa crítica amorosa”.

Assim, este caderno também se inspira no trabalho antirracista dessa educadora que imprimiu no projeto “A cor da Cultura”²² toda a vivência negra, afetuosa e de memória da diáspora como formas de fazer uma educação outra menos excludente. Pelos diálogos e os passos dos que antes vieram, construindo os caminhos para essa educação plural, vou tecendo eixos que desconstruam a universalidade ainda contida em nossas práticas.

Para imergir na proposta contida aqui é preciso, trazendo um ensinamento das sabedorias da diáspora, “parar de usar a cabeça e passar a usar o corpo todo”²³. Possibilitamos, assim, nos construirmos como sujeitos, nos valendo de Trindade (2006, p.19), “aprendizes de corpo inteiro porque seremos convidados, desafiados a aguçar todos os nossos sentidos para perceber a presença negra/africana em nossa vida, em nosso entorno, em nosso próprio corpo”.

²² O Kit A cor da cultura é um projeto pedagógico orientado pela professora Azoilda Loreto da Trindade em que os valores civilizatórios africanos com memórias da diáspora são sugeridos como norte para as práticas pedagógicas escolares. Trata-se de um material completo em que se encontram textos destinados aos professores para nutrir seus conhecimentos sobre os saberes da memória africana. É um material on line, gratuito e antirracista. Link nas referências.

²³ Saber ancestral recolhido das vivências negro-africanas do Ilê Axé Òbá Labi.

Para que essa percepção aconteça, estão presentes aqui o incômodo, a dúvida, a inquietação e, também, o retorno e o reencontro, para que possamos resgatar os desejos de criança, com sorrisos, cores, brincadeiras e afetos. Há um saber da diáspora que nos diz que quando estamos azedos, precisamos de erê²⁴. Necessitamos do ser criança, daquela força dotada de alecridade. Simas e Rufino (2019, p.19) vão nos lembrar que a “educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver”.

As atividades desta proposta, portanto, foram pensadas para construir junto com alunos e alunas o resgate dessas memórias que contadas, faladas e escritas partam das vozes de seus corpos na história. São práticas que, por meio do desenvolvimento da autoria, façam com que alunos, alunas e a escola possam compreender que essas inscrições também compõem o saber escolar e que, a partir delas, podem surgir outros tantos gestos de escrita em luta, em respeito, em diversidade, nossos e de nossas crianças e jovens.

ATIVIDADES

EIXO 1: ENCRUZILHADAS - DESCOBRINDO CAMINHOS

Este primeiro eixo abre a grande roda de saberes para nos deixar trabalhar! É o movimentar-se, sacudir-se, arrebatar-se, sair pelas estradas do possível ao encontro do múltiplo e controverso. As práticas mobilizadas pretendem ser de descobertas, mais precisamente sobre outras possibilidades de leitura e de escrita para além da estrutura canônica. Essa proposta, assim como as demais, se divide em atividades que são os caminhos a serem percorridos durante o processo; estas primeiras atividades pretendem convocar as impressões iniciais de nossos alunos e alunas, jovens leitores e escritores, frente a uma escrita que se opõem a que, convencionalmente, lhes é ofertada.

²⁴ Saber recolhido da fala de Egbomi Cidália, Baba Soumim, Ialorixá do Ilê Axé Igbo Oyá Igbale, Oxossi e Oxaguiã, terreiro fundado em 1948, situado em Nilópolis, Baixada Fluminense.

Atividade 1: Prática de leitura discursiva e coletivizada

Textos Sugeridos

1. “Mas escrever funciona para mim como uma febre incontrolável, que arde, arde, arde...gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregada de vazios penduradas (...) outro dia, tarde da noite, ouvi um escritor dizer que ficava perplexo diante da fome. Perplexo! Eu pedi para ele ter a bondade, a caridade cristã e que inclusive ali todos os tipos de fome, inclusive a minha, que pode ser diferente dos meus (...) Escrever é uma maneira de sangrar. Acrescento: e de sangrar, muito e muito.”
(Conceição Evaristo, A gente combinamos de não morrer. Olhos D`água, 2016)
2. “Escrever é dar movimento à dança-canto que meu corpo não executa. A poesia é a senha que invento para poder acessar o mundo”
(Conceição Evaristo. Trecho referente a citação encontrada em Cadernos Negros 25. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: jun. 2020)
3. “Escrevo aqui sobre o valor da minha dor, da minha cor, da minha memória, da memória de meus ancestrais e de nosso protagonismo preto negado pela sociedade brasileira.”
(Trecho do Prólogo do livro “Música e Letramento” de Carlos Xavier)
4. “Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo.
(Conceição Evaristo, em Becos da Memória)
5. “Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho

era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.”

(Quarto de despejo, Carolina de Jesus)

6. “Ler autores negros é uma maneira de conhecer o outro lado da história. É a confirmação de que o intelecto e o talento não são determinados pela cor da pele de ninguém.”

(Ricardo Santos, disponível em: <<https://avoador.com.br/opiniaio/ler-autores-negros-e-conhecer-o-outro-lado-da-historia/>>. Acesso em: jun. 2020)

Caminhos para a prática discursiva

A proposta aqui é de seleção inicial por nós, docentes, de textos opinativos e trechos curtos de obras de alguns autores negros e periféricos para a promoção de uma leitura discursiva, feita em pares por alunos e alunas. Os textos selecionados e divididos entre os pares, ao serem lidos, vão alimentando uma percepção de leitura e de escrita que se posiciona diferentemente das abordagens dos textos canônicos, já que falam de outro lugar social, representam outras formas de vida e são atravessados por outros corpos e significações.

Nessa leitura, é importante que seja percebido pelos alunos e alunas como esses autores por meio de suas escritas nos demonstram seus posicionamentos sobre o que seja a leitura e a escrita que partem seus modos de existir. Para auxiliar o processo de interpretação podem ser provocadas reflexões a partir de palavras-chave que se relacionem com os lugares sociais e o sentimento frente ao mundo em que vivem, bem como a leitura de seu corpo no mundo, o que motivaria essas escritas a acontecerem.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Algumas reflexões ofertadas a alunos e alunas auxiliam a orientação da leitura discursiva. Como a atividade é para refletir sobre uma escrita não hegemônica, questões como qual corpo aparece nessas escritas, as condições sociais em que

elas são produzidas, as memórias que remetem a escrever, a escrita não subordinada a apenas letras são caminhos para motivar a análise.

A proposta de divisão em pares atende ao princípio de alimentar esse primeiro encontro com o posicionamento do colega, e já estabelecendo as primeiras mediações dessas visões que podem ser concordantes ou discordantes.

Alguns trechos da escrita baseada no cânone e no pensamento universal podem ser apresentados para favorecer a compreensão dessa significação dos lugares sociais de que falam os autores negros selecionados. Observar a diferença entre as motivações de escrita e a organização discursiva, contribui para refletir que há corpos sociais distintos, que podem estar inscritos em realidades de privilégios quando se trata das opressões raciais.

Atividade 2: Circularidade das leituras por meio da oralidade

Caminhos para a prática discursiva

Após a leitura entre os pares, a realização de uma circulação dos textos visa a provocar os primeiros afetamentos. Os alunos iniciam os primeiros gestos de leitura pública realizadas por ambos os pares ou por um deles. A realização de uma exposição oral dos textos favorece o compartilhamento do texto lido e exposição do que cada par produziu em suas leituras e reflexões. Os alunos e alunas aqui promoverão seus posicionamentos em relação ao que ouviram dos textos que estavam com os outros colegas, podendo se identificar ou não com as subjetividades inscritas nos fragmentos compartilhados

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nesta atividade, o que se propõe é um movimento inicial de circulação dos conhecimentos dos alunos já nutridos das primeiras leituras e ao encontro das memórias que eles trazem os quais constroem seus saberes ao longo da vida. É importante se conscientizar que não há saber menor ou maior, há saberes em experiências e contatos por mais tempo.

O aluno e a aluna poderão abraçar a proposta da leitura que recebeu, recusá-la ou ainda se identificar com a que o outro recebeu e externou, o objetivo seria tentar fazer com que o texto estimule o pensamento sobre esse sujeito leitor e escritor.

Como a dinâmica está sendo realizada em coletivo, seria importante que os alunos e alunas juntos a nós, professoras e professores, pudéssemos acordar a forma de apresentação, muitos ainda não estão preparados para essa fala pública. Nosso apoio durante a leitura é precioso nesse momento.

A leitura pode ser realizada pelos dois integrantes do grupo ou apenas por um deles, um pode ler, outro apresenta o posicionamento que foi discutido entre eles, isso depende do perfil do alunado que está em nossa sala. Dividir essa sala duplas de aprendizado também pode auxiliar na prática de compartilhamento.

Atividade 3: Construindo posicionamentos discursivos e gestos de escrita

Caminhos para a prática discursiva

Nesta parte da atividade, acontece o estímulo aos posicionamentos dos alunos e alunas frente às situações e os sentidos que circularam nas práticas da leitura dos trechos dos autores. Como nos textos ofertados é possível encontrar o posicionamento dos autores, os sujeitos têm a possibilidade de promover um encontro ou um desencontro com essas escritas. Os alunos e alunas ficam diante do momento de se identificarem ou não com o posicionamento dos autores e também com os gestos de interpretação dos colegas.

Não se trata neste momento de justificar o que foi falado pelos autores, nem tentar desvendar o propósito daquela escrita, como por exemplo se indagando “o que o autor quis dizer”, ao contrário é um momento de estimular os alunos e alunas a tecer um encontro de representatividade com a escrita, uma semelhança, uma aproximação e ainda que não haja, entender que existe um corpo, uma subjetividade que traça a escrita e a leitura daquele modo, pois ela significa sua existência, há algo no contexto que o fez se realizar assim.

A escrita, individualizada, aqui começa sendo provocada por essas reflexões de encontro ou desencontro, a partir de textos²⁵ em que os alunos indiquem suas

²⁵ Para além das leituras sugeridas na atividade, os alunos podem ter contato com outros e tantos textos que podem ser consultados para que os alunos, como sugere Indursky (2019), simulem o

aproximações e distanciamentos com o que foi lido sobre essa prática de escrever e ler. Os sujeitos podem parafrasear trechos, explicar o que mais chamou atenção na escrita lida e escolhida para tecer observações e, principalmente, registrar as próprias sensações em relação à leitura e a escrita. Dito de modo mais geral, expressar o que os levaria ou não a ler e escrever, mas agora significado pela reflexão do político e do histórico envolvidos nesta “vontade”.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nessa atividade, alunos e alunas podem ser estimulados a compreender que os textos lidos partiram da percepção e das sensações dos autores com a escrita porque há um contexto histórico que não permitiu legitimidade àqueles autores.

Algumas análises sobre os pontos da escrita que demonstram essa negação e ausência de direitos, ou os motivos da escolha temática de suas obras também são relevantes para que nossos (as) jovens entendam as escolhas linguísticas que produzem os sentidos os quais afirmam os posicionamentos discursivos dos autores.

A atividade tem gestos de significar os sentidos de representatividade, por isso é importante não conceituar o sentido de representatividade, mas construir a ideia de que algo pode te representar parcialmente, totalmente ou de forma alguma. Mas sempre questionando se a não representação está legitimada por estereótipos.

Significar de alguma maneira toda produção escrita feita pelos alunos é dar relevância, visibilidade e importância à prática. Um compartilhamento entre eles no início pode ser bastante difícil para alguns, pois é um momento de fala e expressão nem sempre legitimado, mas ao longo do processo vai permitindo que as vozes sejam ecoadas.

EIXO 2: ENCONTROS

interdiscurso e a memória. Esses textos comporiam uma espécie de “arquivo pedagógico”, contendo leituras diferentes que “vai conduzir o aluno à construção de sua história de leituras e habitá-lo a se apropriar de enunciados postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos (INDURSKY, 2019, p.106)

O que é um encontro se não uma possibilidade de se afetar, ser tocado, se deslocar, permitir presenças em nós? Quantas línguas, memórias e história formam nosso povo? Quantas delas podemos dixer e ser ouvidos?

Este eixo vai problematizar a memória das muitas línguas negras da diáspora, que ao serem impedidas de uso por seus sujeitos, tiveram suas formas totalmente apagadas ou estabilizadas por significações estereotipadas, destinadas a compor uma categorização de variação linguística menos valiosa ou de menor prestígio, como tratam os estudos linguísticos.

Rosangela Morello (2001) vai apresentar em seu estudo sobre “Africanismos” como ainda é emblemática a relação da presença das línguas africanas dentro das pesquisas da formação do português brasileiro, em que essas línguas estão sintetizadas ao registro nos dicionários de alguns poucos léxicos. E esses registros carregam dubiedade em relação à origem, falta de consistência na investigação acerca da diversidade linguística africana, assim na própria leitura de estudo da língua portuguesa observa-se problemas de falar sobre esses registros de origem africana e sua participação no português falado no Brasil.

Desenvolver esses encontros – e até reencontros - é observar como essa língua que foi marcada como aquela que não impedida de dizer, diz tanto sobre as formas negro-africanas de vida.

Atividade 1: Leitura sensibilizadora

Texto sugerido

Entre xodó e dengo

Danielle Coutinho

(Professora da escola pública, mulher negra, filha do vento, brincante de palavras.
[Autodescrição da autora])

Num desses dias inspiradores o cancionista nordestino registrou na história da música popular a falta que faz um xodó. Xodó, palavra miúda, mas cheia de significados e comprometimento com os romances da vida. Xodó é amorzin, é namoro, é chamego, é paquera tb. Xodó é dessas palavrinhas moram nas varandas de nossas casas quando nas tardes de pôr-do-sol alguém de nossa família nos convida a sentar no sofá para nos acarinhar e contar histórias lindas. Xodó derrete nossos corações. Está nas casas de pau a pique, nos barracos da cidade e nas

residências modestas espalhadas por aí. Xodó é patrimônio linguístico do povo das sandálias de couro. Daqueles que se vestem de amores e espalham fantasias gratuitas.

Assim como xodó outro e encantamento é a palavra dengo. Dengo é manhã, carinho, cafuné na cabeça feito por vó. Dengo são os casais de namorados nos primeiros encontros escondidos quando as borboletas no estômago insistem numa bateção de asas causando tremores nas pernas.

Dengo é o carinho na criança, o chorinho do bebê. É a mãe tomando conta da hora do seu remedinho ou a sopinha que ela faz em dia de resfriado. É o paninho que você guarda com cheirinho de lavanda e o alecrim dourado.

Dengo é brincar de um nariz roçando no outro e diminuir as palavras para demonstrar afeto como caçulinha de mamãe, docinho de coco, denguin de dindinha.

Em tempos de ausências de gentilezas essas palavras estão ao nosso dispor, convidando-nos a lembrar da riqueza de significados de nossa língua. Mais importante do que as etimologias, diga-se de passagem, xodó e dengo são de origem africanas, essas palavras têm significados afetivos, lembranças gostosas, elas carregam cheiros, histórias vividas, sorrisos e lágrimas. Palavras que quando ditas, acompanhadas de zabumbas, triângulos, sanfonas e tambores, energizam nossos corpos...movimentam nossas memórias mais ingênuas.

Entre xodó e dengo eu prefiro ficar no meio delas. Juntas, elas carregam a poesia mais simples e singela, a riqueza de suas sonoridades. Entre xodó e dengo não me faça escolher, porque as duas palavras, doces e pequeninas são vitais para aquecer um coração leve e tranquilo.

(FONTE: Texto que compõe as escritas pessoais da professora Daniele Coutinho, ainda não publicadas, mas cedidas a este trabalho em forma de compartilhamento oral)

Caminhos para a prática discursiva

Muitas formas de leitura compõem a prática e organizam os sentidos e sensações. A leitura sensibilizadora promove o afeto da contação, da oralidade, a voz que vai nos envolvendo e nos fazendo ir a outros lugares, outros modos de ver o mundo. A proposta aqui é que o mais velho, professor e professora, seja esse portal das vozes e das memórias.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

A proposta de uma leitura sensibilizadora remonta uma grande contação. Neste sentido, explorar os sentidos dos alunos e alunas requer também criar um ambiente outro, diferente das fileiras alinhadas e dos olhos que não olham os demais companheiros de leitura. O espiral, o círculo se convocado aqui oportuniza a troca de olhares, de toques e gestos.

Atividade 2: Memória das palavras

Leitura sugerida para apoio das atividades:

Uso de dicionário de palavras africanas

Dicionário escolar afro-brasileiro - Nei Lopes, Editora Selo Negro.

Memórias das palavras, Kit a cor da cultura, disponível em:

<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Memoria_MEC.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021

Caminhos para a prática discursiva:

Juntos, alunos, alunas, professoras e professores vão descobrir que as palavras-tema do texto representam matrizes linguísticas africanas na construção da língua portuguesa. Em específico do texto abordado “Entre xodó e dengo”, vemos a presença das palavras do tronco Bantu: quicongo e quimbundo, cujos léxicos são os que compõem em maioria o português brasileiro, visto que as demais línguas que chegaram no território brasileiro foram exterminadas no processo de colonização. Essas matrizes linguísticas, como são denominadas pela vasta literatura sobre a língua africana no Brasil, estão longe de ser meras influências, vistas como aspectos acessórios de contribuição linguística, segundo os sentidos que têm sido registrados em nosso conhecimento. Não são tampouco palavras soltas com sentidos estabilizados.

Portanto, propor que alunos e alunas através de algumas questões previamente formuladas possam observar o uso e os sentidos dessas palavras descobertas no texto, partindo, inclusive, da análise dos sentidos utilizados pela autora, propicia que se entenda que essas palavras vão desenhando significações de

afetos e que também revelam a forma de entender o mundo segundo a perspectiva da cultura negra da diáspora.

Uma investigação por meio de pesquisas que permitam a expansão de conhecimento dessas palavras e um convite para que alunos e alunas possam trazer alguns exemplos dessas construções linguísticas que estão em uso nas suas vivências acrescentam na proposta de desvendar as muitas palavras que temos e os sentidos com que elas vão sendo utilizadas, e até os que foram modificados no contato com a língua da colônia.

Essa investigação pode desfazer os silenciamentos e as universalizações sobre os grupos sociais africanos que aqui se constituíram, suas formas de vida e até descobrir como algumas línguas estão preservadas dentro dos territórios aquilombados e religiosos que mantêm essa memória negra africana, mas que ao mesmo tempo significaram outros sentidos.

Ao trazer autorias que demonstram os saberes da diáspora e que também partam de sujeitos que se inscrevem nessas vivências, a utilização da leitura de apoio contribui para o estudo e o aprendizado de outras palavras fora das escritas estabilizadas, trazendo ao conhecimento escolar às que ainda estão encobertas em sua origem. Além de tornar visíveis as formas de linguagem que foram invalidadas ou as que cristalizadas de sentido colonial, encontram-se registradas nos dicionários normativos.

Ainda como possibilidade de tecer a prática, algumas comparações entre os sentidos dicionarizados nesses modelos normativos que temos acesso com os sugeridos aqui podem tecer importantes considerações da significação de apagamento e os sentidos de dominação que essas palavras passaram a ter na dicionarização imposta como um modelo colonial.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Ao explorar o texto sugerido, seria fundamental convocar a afetividade que nele está registrada para tratar as palavras que representam a presença negro-africana na língua portuguesa. É uma forma positiva de olhar esses usos, pois muitas dessas palavras tiveram suas significações preenchidas das políticas de apagamento dos corpos negros e suas culturas.

As descobertas de tantas palavras que vieram das línguas africanas podem impactar positivamente os territórios à medida que tantos alunos e alunas percebam que muitas das palavras registradas no seu cotidiano representam a africanidade em nós. Pode ser que no território escolar em que a atividade se delineie haja alunos e alunas que não se permitem a usar muitas dessas palavras encontradas na leitura, pois foram ensinados a substituí-las, seja nos espaços institucionalizados ou não.

Outros podem usá-las e, ao mesmo tempo, serem interditados de escrevê-las em textos e ainda terão os que perderam essa memória por conta das mesmas interdições realizadas em contextos anteriores a eles. Ao trazerem exemplos para a escola de algumas dessas manifestações linguísticas que estão em suas casas, em seu bairro, na memória da família desloca a escola de um território que só os corrige e prescreve uma única língua.

Essas investigações autorizam o aluno e aluna que possui a vivência linguística dessas palavras a produzirem seus discursos, inscrevendo legitimamente essas vivências e abre a prerrogativa para quem ainda acredite que são palavras de “menor valor”, sentirem a força que os sentidos delas deixam em nós.

Atividade 3: Construindo a subjetividade leitora pela autodescrição

A tomada de posição, ainda que seja construída por vozes, se projeta do sujeito, a partir de seus gestos de inscrição no discurso. Celada e Payer (2016), acerca do trabalho com a língua, vão demonstrar que ele acontece sempre numa relação entre alteridade e identidade, aparecendo no cotidiano escolar por meio de fatos de linguagem considerados erros e deslizos (CELADA, 2002 apud CELADA; PAYER, 2016, p.23)

De forma pessoal, alunos e alunas, depois de terem sido sensibilizados e aproximados de algumas palavras da memória das línguas africanas, podem se sentir mais convocados a apreciá-las e inseri-las em seus discursos, ou ainda, legitimar seus usos, caso elas façam parte de sua vivência.

Para estimular a continuidade dessa investigação e a afirmação da presença de modo positivo dessas palavras de origem africana, convoca-se a proposta de uma escrita metafórica em que se favoreça uma autodescrição vinda por parte dos sujeitos escolares e que possam ser modos de inscrição dos sujeitos em práticas de escrita. Essa escrita metafórica que parte das matrizes linguísticas africanas constrói-se como

uma prática em que as inscrições das formas negro-africanas se registram no cotidiano escolar enquanto um saber validado e ainda atuam de forma concreta na promoção da diversidade linguística.

Ao escolherem a expressão adjetivada que pode ser criada por eles ou sugerida por nós, e ainda modificada a partir das sugestões, é importante que os sujeitos alunos e alunas criem seus sentidos sobre essas expressões, registrem suas interpretações e as coloquem para compartilhamento.

Esta atividade propõe junto a reflexões somadas as já realizadas no eixo 1 o encontro com o tipo de leitor e escritor com qual os alunos possam ter se identificado, sendo provocados a se inscrever por meio das palavras da língua de matrizes africanas, desestabilizando sentidos de erro, estereótipo e anulamento.

Sugestão das escritas adjetivadas:

Leitor/escritor dengoso

Leitor/escritor xodó

Leitor/escritor bagunceiro

Leitor/ escritor bambambã

Leitor/escritor amolengado

Leitor/ escritor da muvuca/ do fuzuê (podem ser favorecidos os sentidos que fazem leituras e escritas fora dos livros físicos, fora do convencional, leituras dinâmicas, interativas)

Leitor/escritor moleque (aqui a significação dada e cristalizada na língua deve passar pela discussão do estereótipo criado, apagando o sentido da palavra trazida pelas populações africanas.)

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

As construções adjetivadas figurativas tentarão revelar se o aluno gosta, o que gosta e se é sabedor dessa prática de leitura e escrita e que prática seria essa. O interessante a se observar nessas construções propostas é que algumas das adjetivações usadas refletem o cotidiano território e representam a influência africana na nossa língua, mas pouco aparecem quando se trata de um texto categorizado como formal. Muitos desses registros ainda são substituídos por outras palavras. É preciso

perceber que essas substituições modificam o sentido e a inscrição discursiva dos sujeitos. Esse é um ponto extremamente importante a ser problematizado nas atividades.

É um momento pertinente para tratar da diversidade linguística e dos preconceitos, mais precisamente do racismo linguístico, visto que estamos falando de línguas de origem africana e representadas nos sujeitos da diáspora. Assim, para algumas construções, devido à estabilização de sentido segundo a política de língua colonial, será preciso fazer uma desconstrução dos estereótipos, pois muitos sentidos foram significados de modo preconceituoso, fugindo a significação da cultura que a originou.

Os sentidos que emergem no cotidiano do processo de ensino precisam ser olhados e inseridos nas discussões de aula. Hoje nós estamos ofertando os textos com esses registros, amanhã os alunos e alunas passam a trazê-los com mais autonomia, pois se sentem autorizados a construir o processo.

Atividade 4: Registro Expositivo

Caminhos para a prática discursiva

Os textos surgidos a partir das expressões adjetivas e os sentidos significados pelos alunos e alunas formam o primeiro registro das práticas discursivas antirracistas desta proposta. Aqui é o início da criação de um trajeto expositivo em que as produções realizadas em todas as atividades possam construir um mapa da memória, assim significam as práticas, dão visibilidades e estimulam os alunos a avaliarem sua caminhada no saber escolar.

Esse mapa seria destinado à exposição dos trabalhos, mas não só isto, também é o caminho percorrido, ou seja, há uma significação tempo, história, memória e participação, são colocadas as escritas que produzidas neste eixo – às que representam a identificação leitora e escritora do aluno de uma forma que outras linguagens são permitidas. Aqui também se promove um primeiro gesto de apresentação e exposição. A parte um do mapa ficaria então exposta para a memória desse trajeto de construção da escrita dos alunos e alunas, sendo acrescentadas as demais escritas à medida que elas aconteçam.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

O objetivo dessa atividade é valorizar a parte artística dos alunos e alunas. Para que os processos de escritas não sejam engessados, o corpo aqui é olhado como um todo. Essa atividade nos permite organizar e construir em sala um ensino pela alegria e pelos saberes. Dar vazão às nossas imaginações, às cores e às formas, principalmente ao se pensar no que estamos chamando de mapa. Podemos deslizar os sentidos desta palavra e colocá-la em outras ordens de inscrição que convoquem o processo discursivo de descolonização como resgatar a representação imagética da circularidade da visão da africana, o trabalho coletivo, a inventividade artística dos saberes da diáspora brasileira, dos territórios populares regionais, como os varais de cordéis, os estandartes... É um momento, como diz o ditado popular, de “pintar o 7”

EIXO 3: AQUILOMBADOS – LUGARES E HISTÓRIAS

Quantas vezes ouvimos dizeres positivos sobre as periferias de um lugar? Quantas tantas vezes traçamos um perfil pronto repleto de estereótipos sobre os modos de viver dessas comunidades? Existem territórios que ainda são vistos e lembrados somente pelo abandono a que foram submetidos e também pela racialização dos corpos presentes ali, ficam, portanto, significados como territórios despotencializados, entregues uma crença de abandono que naturalizam condições e discursos de violência sobre si.

Essas imagens recaem sobre as pessoas, sobre suas formas de viver e sobre suas formas de se realizar em discurso. Mas como todos os territórios são grandes produtores de memórias, os periféricos não estão estanques, em geral, eles abrigam muitas formas de viver da diáspora com suas heranças históricas, muitas vezes desvalorizadas pelos seus viventes e tantas outras tolhidas por uma sociedade sustentada por uma cultura europeia dominante.

A escola, mesmo as que se encontram nestes lugares, por inúmeros gestos delimitam a inscrições de vida desses sujeitos, quando não reforçam uma política de apagamento de suas memórias. As atividades deste eixo fazem um chamado para outros dizeres pautados nas potências desses locais e de seus viventes. Será uma prática de questionamento dos discursos racistas, partindo da cultura, das inscrições de vida dos territórios periféricos.

Atividade 1: Escutar e assistir

Textos sugeridos

TEXTO I

Meu nome é favela

Arlindo Cruz

Eu sempre fui assim mesmo
Firmeza total e pureza no coração
Eu sempre fui assim mesmo
Parceiro fiel que não deixa na mão
É o meu jeito de ser
Falar com geral e ir a qualquer lugar
E é tão normal de me ver
Tomando cerveja calçando chinelo no bar
Não dá pra evitar bate papo informal
Quando saio pra comprar o pão
Falar de futebol
E do que tá rolando de novo na televisão
Suburbano nato com muito orgulho
Mostro no sorriso nosso clima de subúrbio
Eu gosto de fritada e jogar uma pelada
Domingo de Sol
E fazer churrasquinho com a linha esticada
No poste
Passando cerol
Cantar partido alto no morro, no asfalto
Sem discriminação
Meu nome é favela
É do povo, do gueto a minha raiz
Becos e vielas
Eu encanto e canto uma história feliz
De humildade verdadeira
Gente simples de primeira

TEXTO II:

Disque Quilombola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GStv>>.
Acesso em: 03 mar. 2021.

Caminhos para a prática discursiva

Escutar a música e assistir ao curta Disque Quilombola são atividades que irão despertar outras percepções de leitura fora do convencional, criando um envolvimento convidativo ao interesse para desvendar o território trazido pela letra.

Antes da assistência do curta metragem Disque Quilombola, é possível que se faça uma breve conversa com alunos e alunas, propondo alguns questionamentos que provoquem emergir sentidos sobre as palavras do título – “disque e quilombola”. Isso cria uma abertura para participação, resgata conhecimentos dos alunos sobre as populações quilombolas e estimula prévias interpretações sobre a narrativa, que podem ser reafirmadas na vista do filme ou desestabilizadas.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nessas atividades que mexem com os sentidos do corpo é importante que o corpo possa se expressar, se deslocar, se aconchegar. No caso do vídeo, deixar emergir os agrupamentos dos alunos é entender esse convite dos corpos deles na organização da assistência, é um gesto de organização em coletivo pelas afinidades.

Observar essas disposições também podem indicar o quanto eles estão culturalmente inseridos em atividades de assistências de vídeos no seu cotidiano ou quanto estão habituados a exercer essa prática na escola, isso nos permite certas movimentações na condução da prática.

Para a audição da música, um convite a possíveis alunos que queiram cantarolar e tocar faz a aula viva e permite outras significações sobre a escola.

Atividade 2: Análise de sequências discursivas

Caminhos para a prática discursiva

Como se trata de uma análise sobre o território que é por natureza um local de muitas vozes e identidades, dividir o espaço escolar de aprendizado, a sala de aula, em grupos favorece a variação de percepções sobre a escrita contida nos textos. Pensando numa análise que contemple o todo e que ao mesmo tempo comunique e diversifique, a leitura pode ser distribuída em trechos do texto lido entre esses grupos de discussão - por versos e até pelas estrofes.

A investigação discursiva pode ser propiciada ao se desvendar por meio de questionamentos os costumes, as potências, as vivências a partir da escrita sobre o território, ou seja, que política de visão de sociedade agora está sob aquele lugar. Podemos propor a seleção de trechos desta vida narrada e relacioná-las com os

discursos excludentes sobre esse território periférico, os que ocorrem dentro e os de fora, inclusive circulados nas mídias.

Para favorecer essas comparações, dos trechos podem ser destacadas algumas sequências para analisar nelas, por exemplo, o uso de certas palavras como: “*firmeza total*”, “*parceiro*” e “*gueto*”, entre outras, que costumam ser associadas a uma forma-corpo estereotipada para quem as usa e costumeiramente corrigidas em substituição seja na escrita ou na fala.

Nessa análise, ainda há a oportunidade de se pensar na estrutura de algumas frases, as quais oscilam em uso linguístico, como em “*Falar **com geral** e ir **a** qualquer lugar*” (neste último é comum a visão da normatização por ser um uso de uma variante prestigiada - que desenha grupos privilegiados justamente por usá-las - como , mas é importante registrar que ainda sim se trata de uma variante, pois poderia aparecer **ir para** em outras condições de produção) ou ainda “*Não dá **pra** evitar bate papo*”, para desconstruir junto aos alunos que uma discursividade uniformiza uma única forma de empregar a língua. E descobrir que esses usos têm seus sentidos socialmente construídos para os sujeitos que significam a linguagem por meio deles.

Aproveitar, também, os agrupamentos para entre eles discutirem e destacarem pontos que lhes chamaram a atenção naquela vivência, observando sempre as representações que estão sendo feitas pelos alunos e alunas, se houve identificação, se há algum estereótipo sendo reforçado na fala deles, se eles conseguem observar a figura positiva do território inscrita no texto. A exposição oral dessas percepções sempre acrescenta nas práticas de fala pública e tomada de posição.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Uma investigação discursiva está sempre pensando verificar a tomada de posição do sujeito naquele discurso, isso estará ideologicamente marcado. Numa prática antirracista da linguagem importa observar se dado discurso está construindo e reforçando estereótipos ou desconstruindo por meio de uma manifestação discursiva positiva da memória e da cultura negra. Se o discurso contido expande e nos ensina outros modos de vida.

A música é um samba e historicamente os sambas foram marginalizados e criminalizados até poderem existir hoje de modo mais “livre”. Inclusive, estratégias de embranquecimento recaem sobre os discursos de legitimação do samba. Sobre isso,

é mais que válido a observação dos dizeres históricos que construíram esse estereótipo e quais os que contribuíram para que o samba deixasse de ser perseguido.

Como somos atravessados pelas relações coloniais, muitas formas inscritas nos textos podem causar estranhamento, pois alunos e alunas também trazem suas significações ideologicamente construídas. Não se trata de fazer alguém gostar ou não daquela forma de existir, se trata de entender que esse gostar é ensinado e que há uma política que nos ensina a gostar de um lado só da história e nunca foi a das populações negras.

Atividade 3: Associações e comparações

Caminhos para a prática discursiva

Os textos ofertados, “Meu nome é favela” e “Disque-Quilombola” trazem vivências distintas e semelhantes sobre estes territórios. Os discursos realizados neles também denotam características específicas de um território, preservadas neles, mas outras que foram carregadas pelos corpos para outros lugares e assim reinscritas. Buscar reconhecer essas pontes por meio das associações entre trechos escolhidos de um texto e de outro, favorecendo a comparação entre as situações discursivas dos textos trabalhados, fazem surgir o registro dessas memórias nas formas de dizer e valorizar as variações dos territórios. Essas associações podem convocar, inclusive, a comparação com o próprio território de onde falam alunos e alunas, fazendo-os relacionar com suas vivências.

Outra ação importante é observar a riqueza da memória social das populações quilombolas. Bem no final do vídeo, os integrantes inscrevem suas subjetividades por meio de um discurso de afirmação. Esses trechos destacados e discutidos podem promover uma tomada de posição afetuosa e respeitosa sobre vivências que estão estanques aos alunos e alunas ou ainda criar reafirmações por um processo de identificação. É importante discutir sobre a preservação da cultura remanescente e a chegada de outras tantas, mostrando essa flexibilização de identidades e costumes ao ponto que se preservam suas origens.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Os textos aqui sugeridos trazem múltiplas vivências e muitas semelhanças. Explorar positivamente a narrativa contida neles por meio de questionamentos provocativos sobre a forma de vida ali contida, sobre a infância trazida pelo vídeo, os costumes em ambos os textos, aguçam a curiosidade e estimulam os alunos a inclusive se permitir a se identificar e valorizar essas semelhanças entre os territórios, que também podem ser o deles.

Acolher os estranhamentos com a vivência descrita e provocar a reflexão sobre o porquê de se estranhar é produzir um antirracismo ao levar o aluno e aluna a refletir sobre outros modos de ser e existir.

Esses textos, em especial o filme, são fundamentais para observar que comunidades quilombolas, favelas, assim como outros locais periféricos, não estão submetidos a uma única forma de viver ao contrário de que muito se é dito. Os modos podem dialogar, carregam memórias sociais similares, ao ponto que esses territórios e seus sujeitos possuem suas significações e identificações construídas ali.

Atividade 4: escrita em versos e reversos

Caminhos para a prática discursiva

Por sua proposta de percepção territorial, a conclusão desse eixo Aquilombados – Lugares E Histórias evoca tessituras discursivas que representem manifestações linguísticas nascidas dessas grandes comunidades, uma das estratégias é a representação dos versos tão potentes seja em afetos seja em denúncia da oralidade popular. Depois de todo trajeto de sensibilização e análise, podemos promover uma escrita positiva sobre os territórios periféricos e sua cultura, essas grandes comunidades aquilombadoras.

Os gestos de escrita desses versos vão mobilizar uma produção coletiva, surgida por meio de paráfrases e metáforas, inspirados pela canção, pelo curta e pela interpretação promovida nas atividades anteriores. Alunos e alunas que estiveram em grupo em toda atividade vão dialogar e contruir coletivamente esse verso sobre as periferias, assim registram um pouco de seu corpo nessa escrita que já está

convocada por outros sentidos além dos ditos e estabilizados que costumamos ver e ouvir.

Se inspirados pelas oriluturas populares convocam ser declamados e performados em conjunto no espaço escolar por seus autores, tecendo outras experiências coletivizadas e corporificadas. As escritas ou os registros dos momentos das práticas compõem mais um pedaço do mapa da trajetória da construção da escrita autoral final.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Quando pensamos em versos populares, rememoramos as cantigas de roda, as rimas, os provérbios, as expressões orais e também numa escrita coletiva, curta, mas partindo de dentro desses sujeitos. É um momento de acordar e registrar os sentimentos, as expectativas, as sensações sobre esse lugar, o meu lugar, o lugar do meu convivente, esse irmão. Quantos afetos ou protesto podem brotar dessa produção? Eis uma etapa importante na construção do caminho autoral.

E por falar em roda, seria uma boa inspiração fazer a roda girar e os corpos se ativarem em manifestações de expressão de suas linguagens, uma declamação conjunta, uma performance cantarolada dos versos, uma batalha de rimas... rememorando mesmo as manifestações orais a partir dos versos escritos dos alunos.

Valorizar as manifestações do território, inclusive, mas sempre lembrando que não há evidência e talvez nem haja uma legitimidade em trazê-las para escola, é sempre um movimento de uma adaptação do possível para o espaço escolar, aí está o nosso papel de mais velho nessa orientação e promoção da prática.

EXO 4: RE- EXISTIR

O eixo que se apresenta vai tratar da ferida histórica da nossa sociedade: o racismo. Para seu desenvolvimento será convocado, a partir das leituras, o fortalecimento das vozes, a organização dos dizeres que tantas vezes se silenciam pela política racista que está base dos nossos discursos. É um momento em que a discussão, o debate, a conversa sobre o racismo e seu combate passam a ser inseridos nas práticas cotidianas de comunicação, o que possibilita que rompamos com a lógica da negação e do medo de dizer.

Atividade 1: leitura compartilhada

Texto Sugerido

PIXAIM

Cristiane Sobral

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter ideias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombrilzinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer... Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo

“ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombril, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente “bom”, eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo “pior”. Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas ideias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única

herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. A gente só pode ser aquilo que é.

Pixaim. O tapete voador, contos brasileiros – Editora Malê, por Cristiane Sobral.

Também disponível em:

<<https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html>>. Acesso em: 03 mar. 2021

Caminhos para a prática discursiva

Como esse eixo propõe o desenvolvimento de vozes sabedoras de poderem se expressar frente a realidade do racismo na sociedade, a leitura coletiva e compartilhada convoca a participação de alunos e alunas a um ciclo de leitura, em que ao lerem um a um os parágrafos dessa narrativa, façam circular entre si essa história que de alguma forma se encontra com o corpo de muitos, conscientes ou não, das formas de racismo que anulam inúmeras identidades. A leitura dos parágrafos uns para os outros também pode favorecer uma maior atenção e a exploração de sentidos de identificação com ambas posturas abordadas no texto.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

O racismo expresso na forma de “brincadeira” ainda é extremamente silencioso no que se refere a ser lido como racismo e intensamente praticado na escola. É preciso lembrar que a corporeidade negra é constantemente atacada pela imposição de uma estética totalmente oposta. Ainda que estejamos vivendo momentos de muita afirmação estética da população negra, não é consenso e nem há evidência suficientes para que seja naturalizada a ideia de que “somos iguais”, que “cada um tem sua beleza”, ou que a aceitação ao diferente é uma atitude plenamente formada nos sujeitos. Acatar esses discursos sem a devida contextualização só reforça as posições racistas já instituídas.

Como a leitura é de um texto que fala especificamente da estética negra e dos julgamentos opressores sobre essa estética, observar a condução da leitura para que esses ecos das “brincadeirinhas”, sejam verbalizados ou gestualizados, sofram intervenção, isso faz parte de um processo educador e discursivo da leitura à medida que se problematiza o discurso de uma formação discursiva preconceituosa. Visto que são jovens em formação, interromper e problematizar, sem que isso denote um

constrangimento, principalmente para quem seja representado pela estética lida, é educar.

Atividade 2: Roda de conversa

Caminhos para a prática discursiva

A ideia da roda de conversa é para que seja colocada em prática um ambiente de escuta, possibilitando uma fala mais livre, não programada, que parta dos gestos de interpretação dos alunos e alunas frente ao texto lido para a problematização das políticas racistas imersas na sociedade.

Essa análise “livre” não significa sem mediação, mas se relaciona com uma conversa espontânea e não necessariamente promovida por questionamentos fixos, perguntas de descoberta de alguma parte do texto, pois como a narrativa aborda questões de uma identidade racializada, certas proposições engessadas e canônicas de se investigar o texto podem acabar reforçando as ações racistas contidas na postura das personagens do texto.

A exemplo de algumas perguntas que costumam a aparecer na análise em geral da história narrada está “o que se falava do cabelo da personagem, ou como a personagem se sentia, o que as pessoas achavam do cabelo da personagem”, ou ainda o terrível destaque de caracterizações atribuídos a personagem. Não é que essas questões não permeiam a narrativa, mas ter de retirar esses trechos ou redigir uma resposta sobre elas costuma em vez de combater os discursos racistas, endossá-los.

No levantamento da conversa sobre um texto que trata dessas subjetividades racializadas e/ou cortadas pelo preconceito importa verificar as políticas racistas contidas nos discursos, como elas soam simbolicamente silenciosas, como silenciam as pessoas que sofrem com o estereótipo, que políticas de corpo estão sendo legitimadas na sociedade – qual corpo está sendo privilegiado? Que vivência? Qual cultura? - e a noção de pertencimento e identificação com o grupo negro, ou seja, quantas pessoas se reconhecem pertencerem a população negra, outra política racista, criada pelo processo de embranquecimento.

A roda convoca que os alunos consigam de alguma forma falar sobre as impressões do que foi lido, trazer as partes que de algum modo afetaram suas

subjetividades, que chamaram sua atenção com relação à postura da sociedade ali presente; trazer experiências vividas por eles que dialoguem com o texto, observando principalmente de que ponto estão falando, dos lugares de fala que ocupam.

A partir das vozes do coletivo, iniciar a desconstrução discursiva de posturas que se assemelham as das personagens que oprimem a protagonista da história. Essa desconstrução pode ser fomentada com a introdução de uma abordagem em que se inscrevam representatividades negras, em que se problematize o padrão de beleza estipulado pela sociedade e reforçado pelas mídias, por exemplo.

Uma abordagem histórica da multiplicidade de corpos dos grupos sociais africanos e dos descendentes da diáspora no Brasil, e principalmente uma discussão sobre o conceito de belo e como os discursos que são embasados por ele afetam a existência de tantas pessoas, encaminham-se para um debate em que possa ser repensado o uso dessas mesmas reafirmações racistas.

Durante o debate é fundamental criar uma rede de fortalecimento dos alunos e alunas que se identificam com a personagem, permitindo que essas se coloquem em prioridade ou respeitando seu silêncio sem forçar participações.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

A narrativa lida, ao ponto que é fundamental, é muito sensível a muitos alunos e alunas, pois trata das políticas de identidade e identificação dos corpos pelos traços e sua negritude. Como a proposta central é a política do cabelo, as meninas negras ficam muito atingidas. O cabelo é um traço da identidade negra extremamente atacado, Jovens mulheres negras todo dia ficam entre manter seus cabelos naturais ou alisá-los, os jovens meninos lutam para que não cresçam.

Não se trata de uma opção, ainda não, se trata ir apagando os traços da identificação com o corpo negro, como vai nos lembrar a autora Grada Kilomba (2008). Kilomba também nos diz sobre a política racista sobre os cabelos que “o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os da diáspora, são manifestações do posicionamento político das mulheres nas posições de gênero, raça e beleza” (KILOMBA, 2008, p.127).

Este texto, apesar das marcas dolorosas, traz a resistência para o resgate da negritude. Promover um ambiente de acolhimento para inúmeros corpos se manifestarem, estender a atividade para outros gestos de uma prática que valorize as

múltiplas identidades do corpo negro como belas e como um corpo que tem existência no mundo (e não estamos falando de concurso de beleza) vão recriando essa política, da escola inclusive, de punição e autonegação desses corpos. É favorecer que os discursos políticos das meninas e meninos negros em nome de suas identidades possam se inscrever naquele espaço de aula. Muitas descobertas podem surgir com essa prática.

Atividade 3: Debate mediado

Textos Sugeridos

TEXTO I

**A POLÍCIA ENTRAVA NOS TERREIROS,
QUEBRAVA, DESTRUÍA,
SEQUESTRAVA OS ASSENTAMENTOS"**
MÃE MENINAZINHA DE OXUM

82 anos, lalorixá no barracão do Ilê Axé Omolu e Oxum



O dia em que a polícia bateu à porta do terreiro de **Luzia Cardozo** só não se perdeu de vez no tempo porque o Arquivo Nacional mantém, até hoje, o processo criminal respondido por ela quando foi acusada de praticar o “baixo espiritismo”. Nas páginas, amareladas e manuscritas em letra cursiva, ficou registrada a ação violenta dos policiais.

Sagrado Perseguido, Época, O Globo, Disponível em: <<https://infograficos.epoca.globo.com/brasil/historia-terreiro-de-umbanda-e-candomble-no-brasil.html>>. Acesso em: 03 mar. 2021

TEXTO II

Relatos apontam proliferação de ataques às religiões afro-brasileiras

25/09/2019

Casos de Racismo

A notícia saiu no dia 14 de agosto. Oito traficantes cariocas foram presos por ataques em terreiros de candomblé em Duque de Caxias, no Rio. Pertenciam ao Terceiro Comando Puro, facção que, segundo o delegado responsável pela investigação, tem como chefe um pastor. Em ação, eles se denominavam o Bonde de Jesus.

Fábio Marton, da Paulo, PORTAL GELEDÉS, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/relatos-apontam-proliferacao-de-ataques-as-religoes-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 03 mar. 2021

Texto de apoio para contextualizar a historicidade da discussão:

Jornal O Globo, Os objetos religiosos apreendidos, há um século, pelo Estado brasileiro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lt_OVy5hOwU>. Acesso em: 03 mar. 2021

Caminhos para a prática discursiva

Os textos tratados nessas atividades solicitam uma atuante mediação e contextualização para serem introduzidos. Apesar de estarmos inseridos em um Estado apontado constitucionalmente como laico, a laicidade ainda é pretensão e o caminho bastante conturbado, e trazer o racismo religioso que afeta as religiões de matrizes africana para a escola não é uma prática comum nem consensual.

A apresentação dos textos aos alunos e alunas dentro da prática discursiva realizada por nós docentes chama-os para entender o contexto histórico em que se dá a opressão, as ações cometidas e legitimadas pelo poder do Estado no passado, os grupos que são em maioria alvo da violência lida como religiosa, além da percepção do intervalo de tempo entre uma notícia e outra, para que se entenda que existe uma institucionalização desse modelo de violência. Essas abordagens vão necessitar de uma exposição mesmo destes fatos devido à sensibilidade ao tema e probabilidade do aparecimento de discursos repletos de preconceitos.

Dentro das discussões, as heranças culturais negras vindas com os africanos escravizados precisam ser associadas com essas manifestações religiosas, de forma a entendê-las como uma memória cultural, e relacionadas com as questões do racismo estrutural que legitima a ocorrência da violência contra os grupos de matrizes africanas.

O debate mediado, após a contextualização histórica, pode e deve proporcionar além do levantamento dessas questões histórico-sociais e sua legitimação pelos discursos, a sensibilização para o respeito à diversidade e a convivência coletiva. A partir do que foi lido nos textos destacados, questionamentos sobre as diferenças entre as religiões e a noção de verdade única, o direito legal de culto e o combate aos discursos de ódio podem contribuir para surgir outras leituras e outras interpretações que não sejam as estereotipadas ensinadas ao longo dos anos e reforçada pela visão universal de sociedade.

Durante o debate, alunos e alunas podem ser estimulados a se sensibilizar com a dignidade humana, sendo impulsionados a pensar nos trechos lidos e verificar o ódio que está registrado ali e quais ações promovem as violências cometidas e o quanto elas são totalmente incondizentes com uma sociedade que respeita a vida. Refletir sobre os discursos contados e se eles de alguma forma não ajudam a continuar difundindo esses dizeres de opressão e violência, sempre se perguntando quanto de verdade de fato há nessas falas históricas.

É também momento para colocar experiências dessa vivência religiosa, observada pelos alunos e alunas nos seus territórios.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Pode ser bastante comum a presença de palavras e colocações que endossem a intolerância religiosa durante esta atividade. Considerando que até professores podem não estar preparados para se colocar sem inscrever dizeres preconceituosos, nossos alunos e alunas também podem projetá-las. É nesse sentido que a intervenção precisa ser constante e as estratégias de ressignificação dos dizeres são convocadas. Isso significa desmistificar a contrução dos sentidos em torno da palavra “macumba”, que pode aparecer quando forem apresentadas as atividades.

É preciso lembrar que as religiões de matriz africana não têm espaço na escola, são interditadas inclusive de aparecerem nos corpos dos sujeitos escolares. Isso nos

diz que podem existir alunos e alunas que correspondem a essa vivência presentes na escola, mas silenciados, sem inscrever esse corpo devido à intolerância. Acolher a escuta desses grupos ao mínimo gesto de eles se colocarem e também respeitar o silêncio que vier a surgir é proteger a identidade que ainda não consegue se afirmar.

Atividade 4: Assistência sensibilizadora

Vídeo sugerido:

Cores e Botas, de Juliana Vicente, 2010, 16 minutos, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEyGU0o>>. Acesso em: 03 mar. 2021

Caminhos para a prática discursiva

A assistência do vídeo aqui convocada será um momento de estimular a autonomia das inscrições no tema deste eixo. Sem um conjunto de questionamentos prévios e posteriores, o encontro com algumas percepções e as tomadas de posição sobre a narrativa do filme é dado a partir da sensibilização ao tema. A vista do vídeo pretende mobilizar os assuntos tratados em outras discussões que podem emergir tanto em conversas com os colegas quanto no texto proposto como fechamento desse eixo.

Para que a atividade não pareça “sem sentido”, visto que alunas e alunos ainda estão inseridos num modelo de atividades de cópia, classificação e respostas prontas, e que de fato ainda estão num processo de desenvolvimento crítico, podemos orientar a assistência de modo que ela seja lida para apoiar a construção do texto escrito que fecha este eixo. Assim, propor aos alunos que durante a assistência, anotem partes que chamarem a atenção no que se refere ao racismo para construção de uma tomada de opinião deles com justificativas e argumentos.

Essas percepções anotadas e falas que surjam após a assistência podem ser acolhidas em uma abordagem de conversa e trocas. Cabe também explicar junto aos alunos e alunas que o vídeo pode favorecer a organização de tomada de posição sobre o racismo estrutural e suas formas de ocorrência na nossa sociedade. Uma apresentação introdutória da proposta em que se explique os objetivos da assistência do filme faz-se necessária para significar a prática.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

O filme sugerido aborda o racismo no espaço escolar com a forma racista silenciada novamente pela apresentação da estética elegida como modelo de beleza e humanidade. Estamos diante de crianças que desde de muito pequenas ficam expostas às crueldades da divisão racial.

É um momento de escuta e de observação intensa, em que se crie um ambiente de expressão para os jovens poderem também falar de situações escolares de racismo. E para nós docentes também nos educarmos quanto às sensações e os sentimentos desse corpo negro na escola, trazendo para nossas práticas representação de afeto, que se relacione com ouvir e respeitar a identidade do aluno.

O texto também problematiza a reprodução midiática desse padrão de beleza branco, magro, comportado. Trazer para prática de aula como essa construção se construiu histórica e politicamente nos veículos de mídia e quais seus impactos na mentalidade das crianças e jovens que não se veem representadas, mas sobretudo apresentar outras referências de estética é desestabilizar os sentidos hegemônicos que oprimem os corpos.

Atividade 5: Escrita Lembrete**Caminhos para a prática discursiva**

Após todos esses diálogos sobre racismo, os alunos e as alunas podem já ter, mesmo que inicialmente, construído sistematicamente encontros e desencontros com os discursos que reforçam o racismo cotidiano de nossa sociedade. Alguns ou muitos sentem essa violência diariamente e podem ter encontrado um ambiente que fortalecesse a fala acerca do assunto; outros podem ter se dado conta de que utilizam discursos racistas.

Eis a oportunidade de se construir uma escrita em que fique registrado um lembrete para si mesmo (e ao mesmo tempo um recado para sociedade) frente ao compromisso com o combate ao racismo, com o fortalecimento das identidades negras e com a identificação talvez negada. O importante é essa escrita respeite os lugares sociais que cada um ocupa e seja de respeito e resgate.

Essa escrita em forma de um lembrete mobiliza tantos sentidos, repletos de afetos e de lutas. É uma oportunidade de lembrar a si o quanto a própria vida tem importância ao ponto que se desconstrói a existência das vidas registradas como superiores e como modelo de existência. Autocuidado, autoafeto, autoamor, responsabilidade social, coletividade... O lembrete evoca aquilo que não podemos esquecer: de lutar contra o racismo.

Os lembretes escritos vão compor uma etapa importantíssimo do mapa, pois inscrevem uma forma de compromisso, uma parte dos sujeitos, que sempre que acessarem os convocam a lembrar a si e lembrar ao outro.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

A filósofa Djamila Ribeiro vai nos falar sobre Lugar de fala, trazendo uma abordagem importante para as questões de raça e gênero. É a pesquisadora que nos lembra que “entendemos que todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social” (RIBEIRO, 2017, p.86), mas que em termos de um passado escravocrata, pessoas brancas tem lugares de benefício em relação a opressão, logo os grupos negros e brancos não ocuparão os mesmos lugares de fala.

Nessas atividades é importante desestabilizar a ideia de que só o grupo negro pode falar de racismo. A busca por uma sociedade equânime é um processo de participação ativa e de compromisso de todos os sujeitos sociais. Todos temos um lugar de fala e de onde parte nossas tomadas de desfiliação com os discursos racistas.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que um sujeito com a subjetividade racializada tem seu direito de fala interditado, inclusive sobre si. Há uma forma colonialista e escravocrata de negação e de violência que só corresponde ao corpo desse sujeito racializado, e que não permite que seus dizeres sejam validados. Em outro ponto, legitima-se a fala dos sujeitos não racializados que podem dizer e que tantas vezes tem esse dizer se sobrepondo, pois seu corpo não foi significado pela colonização como inferior.

Isso também precisa ser aprendido durante os processos de ensino, de qual posicionamento vamos nos inserir sem que ele reafirme o silenciamento de outras pessoas e reforcem as mesmas posições dominantes de sempre.

Ainda referente a escrita, os lembretes para si, escritos de alunos e alunas negros e negras podem ser estimulados a ser uma lembrança positiva sobre seus

corpos, seus cabelos, sua cor. Ao ponto que se oriundos jovens não racializados podem ser uma convocação para se somar a lutar antirracista, geralmente nessa fase eles ainda se veem com irmandade, é momento de fortalecer essas relações para construir outra organização social.

Uma nota em nome da vida

Abordar o racismo em sala de aula é extremamente sensível para alunos e alunas negros. Nós professores e professoras com a vontade de trazer essa problematização para aulas, pois entendemos que é fundamental discuti-la, podemos, por vezes, ir com muita sede ao pote, como diria o ditado, e acabar projetando discursos racistas ou ainda promovendo questionamentos que afetem o corpo de nosso aluno. Precisamos lembrar e lembrar que estamos numa sociedade fundada e sustentada pelo racismo, ou seja, estruturalmente racista.

Nossas boas intenções podem estar machucando alunas e alunos negros. Lembrar-se também que nossos alunos e alunas são crianças e jovens que estão ainda construindo seus olhares sobre a sociedade, que podem sofrer e projetar preconceitos, que podem exprimir dizeres conflituosos sobre seu corpo e o corpo do seu ou da sua colega.

Lembrar-se ainda que por se tratar de tema que fere corpos negros, as práticas trocadas aqui entre nós professores vão realmente ser extremamente pensadas; sobretudo neste eixo, avaliar sobre a forma que vamos direcionar e propor as reflexões. Quero com isso dizer que podemos e devemos falar de como historicamente o racismo oprime, por exemplo, a estética das pessoas negras, mas que devemos planejar, pensar e repensar inúmeras vezes se nossos discursos não estão atingindo o corpo desse aluno.

Comparações entre os corpos são desnecessárias, linterrogar nas atividades que tratem da estética o porquê de a criança foi ou não escolhida, pensando no vídeo “Cores e botas”, por exemplo, é totalmente desnecessário, investigar o que as personagens sentiram diante do racismo, enfim, não são questões assim que geram ensino para desestruturação do racismo, em geral, essas questões reforçam as sensações de discriminação no sujeito que sente. Parece empático, sentir a dor do outro, mas de fato a dor dói é no outro. Desenvolvimento de empatia pode ser construído com o combate das injustiças e uma educação política plural.

Enfim, para as séries com crianças mais novas, o ideal é positivar a imagem da população negra com referências positivas de sua estética; com jovens, a abordagem já se desenha para um diálogo mais investigativo sobre esses processos históricos de silenciamento. A régua que mede nossas ações é a do olhar, do observar a postura dos jovens durante a proposta. E nem precisa dizer que apontar alunos, escolhê-los como exemplos é totalmente absurdo. Diria a professora Nilma Lino Gomes, “boa vontade não basta”.

EIXO 5: É QUE EU VIM DE LÁ ... PEQUENININHO

Foram tantas as vidas retiradas de seus territórios e delegadas a uma condição desumanizante. Mas a partida se transformou em vida, em memória, em saberes que formaram o chão do Brasil e representam a vida de mais da metade da população atual. Esse eixo nos diz o quanto da África está em nós, no nosso corpo, na nossa fala, nos fazendo gente. É sobre trazer essas sabedorias de frestas para registrá-las no conhecimento da escola. É tempo de encantar, despertar, renascer!

Atividade 1: Assistência do vídeo e apresentação pública dos versos

Textos sugeridos para leitura

TEXTO I

Vídeo: Vassouras -Versos de Jongo, Mapa da cultura RJ, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=_ei5x45zBa8>. Acesso em: 05 abr. 2021

TEXTOS II – versos de jongo retirados do vídeo

Verso 1

Ô mãe África

Ai que saudade de ti

Eu vou morrer de saudade ô mãe África

Da terra onde eu nasci

Verso 2

Ô Guiomar, a barra da sua saia

Tem história pra contar

Texto III

Angola Distante

Xandy Carvalho

Minha raiz é negra, veio de Angola distante,

Nas margens do Paraíba, em Pinheiral,

Meu Caxambu responde.

Meu avô me ensinou a tocar tambu,

Meu avô me ensinou a respeitar os cumba,

Foi ele quem me disse prá tomar banho na beiradinha,

Que a água do rio tá funda.

Toma banho na beiradinha, toma banho na beiradinha,

Toma banho na beiradinha, toma banho na beiradinha.

(Texto ouvido em uma apresentação na rede social do autor e coletado a letra na íntegra no corpo do artigo Bate tambor grande, repinica candongueiro, Rio de Janeiro ainda é terra de jongueiro! * - Registro e a salvaguarda do patrimônio imaterial disponível em - Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, N.7, pp. 125 - 148, jan./jun. 2015)

Caminhos para a prática discursiva

Ao assistir ao vídeo sobre a manifestação cultural do Jongo temos certeza que essa prática vai despertar em nós outros modos de condução da aula. Alguns versos cantados no vídeo conclamam uma grande rodada de apresentação dessa leitura, podendo ser oralizados e compartilhados a partir das leituras interpretativas que surjam junto às inscrições da corporeidade de alunos e alunas. É fazer uma fruição leitora compartilhada, brincada, “jongada” em sujeitos escolares possam representar os versos, ler, se movimentar, gestualizar, sentir a potência dessas memórias no corpo, e quem sabe se arriscar a construir versos espontâneos.

Atividade 2: Interpretando os sentidos

Os versos de jongo escolhidos para esse eixo trazem em sua escrita a memória de um passado em que há presença africana em nossas vidas, mas que pouco está

evidenciado no conhecimento de uma grande parte da sociedade, independentemente do grupo racial e social em que estejamos inseridos.

A busca para interpretar os sentidos dos versos não está em descobrir somente as palavras, mas o que elas dizem no momento em que são contadas sobre essas heranças e identidades da diáspora. Em cada verso há uma memória da cultura, da história de vida, dos modos de existir e entender essa existência pelo olhar daquele grupo frente ao seu social.

São essas interpretações que precisam surgir ao se analisar os discursos contidos nesses versos, o que se diz quando os versos dizem sobre a barra da saia de Guiomar? Será Guiomar uma ou muitas? Que histórias são essas pregadas na barra dessa saia? Que história existe por trás da história da barra da saia? Ou seja as palavras não representam ali somente sentidos estabilizados, mas as heranças de práticas sociais, as origens daqueles que aqui chegaram, e consequentemente, a origem dos seus descendentes.

Descobrir os sentidos de pertencimento contido nas palavras, de valorização da estética corporal, das relações com o meio ambiente... as estratégias de análise podem ser seguidas de perguntas orientadoras, destaques de trechos seguidos de explicações, uma multiplicidade de propostas.

Para esta análise interpretativa, podem ser favorecidos questionamentos, perguntas que orientem essa compreensão dos sentidos além da realização da prática da pesquisa que acrescenta a desvendar algumas palavras que possam estar fora do nosso uso habitual e até nosso conhecimento sistemático, como “os cumba” e “tambu”.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Um importante convite a se somar a essa prática é a busca da história das personalidades aqui apresentadas. Mestre Cacalo que aparece como figura central no vídeo foi uma grande liderança do jongo de Caxambu Renascer de vassouras. Agora ancestral para aquela comunidade se perpetua na memória do território. A comunidade do Jongo do Pinheiral que foi presenteada pelos versos feitos com todo carinho pelo professor de Folclore Brasileiro da UFRJ e coordenador do grupo Padê/UFRJ Xandy Carvalho, revelam traços de memória e encontro com sua

ancestralidade. Essas investigações estimulam alunos e alunas a tecer histórias nem sempre contadas.

Outra observação importante é observar como nesses territórios se fortalecem a importância da preservação da cultura afrodiaspórica como documento de registro histórico de resistência à escravidão. Em dado momento, Mestre Cacalo, canta versos de resistência da população negra a soberania branca colonialista. Trazer a discussão dessa construção torna possível ensinar que rejeitemos a condição do corpo escravo dado a população negra.

E que lembremos que jongo é movimento do corpo, nada mais bonito é um convite para os nossos corpos dançarem em festa, em saberes, em resistência.

Atividade 3: investigando as memórias Locais

Texto sugerido para sensibilização da investigação:

Figura 1 – Costumes africanos no cotidiano brasileiro



Figura 2 – Tomar uma reza



Figura 3 – Pedir licença antes de entrar no mar



Figura 4 – Vestir branco na sexta



Figura 5 – Matriarcado



Figura 6 – Comer cuscuz



Figura 1 – Celebrar a comunidade



Fonte: Tobias Munizz, disponível em: <<https://instagram.com/tobiasmunizz?igshid=9a95s9np65d6>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Caminhos para a prática discursiva

Todo esse trajeto de conhecimento sobre algumas heranças da diáspora pretendem motivar a descobertas de outros saberes, sobretudo, aqueles que possam estar inscritos dentro dos territórios em que habitam alunos e alunas, em que esteja

inserido o espaço escolar. O texto *Costumes africanos no cotidiano brasileiro* será usado para a sensibilização dessa atividade de modo a instigar a busca dessas e outras memórias da presença negro-africana nos territórios em que vivem os sujeitos escolares.

A proposta de pesquisar as memórias locais requer que tenhamos atenção para um movimento de busca dessa história, mas aqui inspirados pelas vozes tal qual foram vistas no vídeo – as vozes dos mais velhos, dos mais antigos do local, sujeitos que abrigam as lembranças entre o passado e o presente.

A busca pelos registros convida ao diálogo essas heranças negras da diáspora, imersas em nosso cotidiano, mas que ainda sofrem com os apagamentos da política colonialista sobre o saber. Alunos e alunas terão a oportunidade de sentar com os/as mais velhos e velhas de seus territórios, essas lideranças que guardam o tempo de seus lugares, ouvi-los, registrar as memórias contadas, memórias das palavras e dos sentidos que elas têm, registrar suas formas de se comunicar, inclusive.

Essa investigação pode ser realizada por pequenos grupos de alunos que tenham acesso a áreas de moradia aproximada, isso favorece que uma roda de escuta possa ser realizada junto ao experiente morador local que ficará a cargo de tecer essas narrativas para eles. O registro dessa escuta pode passar pelo uso de aparelhos tecnológicos ou ainda à mão, o importante é que eles ouçam o que vai ser contado a eles sem pressa, e que os questionamentos contemplem as memórias de vida do local.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

A ida dos alunos em busca das memórias locais mobiliza muitas estratégias possíveis, sobretudo pelo fato de eles estarem inseridos em um mundo tecnológico convoca o registro de imagens e até gravações. Contudo, a ideia não é promover uma espécie de entrevista fechada em um jogo de perguntas e resposta. A dinâmica é mesmo resgatar as conversas, os conselhos, as práticas de escuta e de respeito ao mais velhos e suas memórias, criando uma relação de afeto entre a comunidade tantas vezes perdidas pelo tempo acelerado e por outras relações de outras culturas.

Atividade 4: Registro Oral

Caminhos para a prática discursiva

As memórias ouvidas no território que chegam à escola vão compor os registros das práticas ensino, assim a proposta de reorganizá-las durante a consolidação, passa pela revisão e leitura do que foi ouvido pelo grupo, promovendo a ressignificação de si e dos lugares sociais em que se encontram, representando outros discursos possíveis, que não legitimem hierarquizações racistas.

Nessa atividade, durante a leitura ou a escuta do material pesquisado, os alunos e alunas podem promover associações entre os dizeres das memórias que trouxeram e os textos lidos neste eixo, podem observar os usos linguísticos, vendo o quanto eles se repetem ou se diferenciam das realizações seja dos demais sujeitos do território seja dos usos na escola. Verificar a existências de palavras e sentidos novos. Ou seja, fazer os alunos e alunas produzir sentidos sobre as memórias discursivas de seu território.

Como todo o trajeto de leituras passou por contatos com as manifestações orais, a inscrição dos alunos numa produção escrita fica convocada por uma prática que também mobilize a oralidade. Assim, alunos e alunas podem promover a criação de uma espécie de “podcast” escolar, em que os grupos possam contar essa experiência e trazer as memórias contadas em que eles após planejarem, selecionarem e reorganizarem a escrita, gravem suas falas partindo desse texto estruturado com a vivências ouvidas.

O compartilhamento das gravações com as memórias entre a turma é um momento que favorece a troca dessas experiências. Esses encontros inscrevem muitas existências, culturas, corpos que tem tido suas imagens esquecidas. Como estamos diante de um gênero oral, registros fotográficos dos momentos de ida ao território e os esboços das escritas com palavras e costumes afro-brasileiros encontrados nessas memórias entram no mapa do trajeto e alimentam a escola com outros saberes e vidas

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

As tecnologias são muito bem vindas para registros desses momentos e até mesmo para registrar esses encontros, contudo sabemos que dependendo do território escolar, essas tecnologias não estão disponíveis. Por isso, na ausência total de praticar o uso das tecnologias, convoquem os registros em cartaz, a boa apresentação em roda, em que cada grupo conte, cante e encante essas memórias.

Associado ao registro oral, havendo registro das imagens que eles fizeram na investigação ou até desenhos com o olhar que eles imprimiram sobre esse momento podem compor um painel memorialístico a ser anexado ao mapa discursivo da memória.

Eixo 6: QUEM SE LEMBRA, NÃO MORRE NUNCA

Há um saber da diáspora que diz que a morte é o esquecimento. Muitos nomes, legados e memórias sofreram com o ataque de morte ao serem tirados dos registros da memória do conhecimento que pode ser acessado universalmente. Para muitos povos e seus descendentes como é importante reconstruir a memória. Esse eixo é sobre lembrar! É sobre fortalecer o corpo, lembrando que ele tem direito a registrar histórias, e contá-las e vivê-las e deixá-las como herança.

Atividade 1: leitura autônoma

Texto sugerido:

A morte não é nada

Balogum Manu Yahya Òkòtó

Em novembro de 2017 eu lembro de estar na faculdade e receber uma ligação do meu pai. “Filho. Ligaram pra gente do hospital pedindo pra levar os documentos da sua tia.”

Eu já tinha ouvido aquilo em 2008 quando meu tio Juca faleceu. Chorei demais. Não queria aceitar mais uma morte. Dois anos antes tinha sido minha irmã, agora minha tia.

Minha família sempre foi marcada pelo luto. Essa é uma das consequências de ser preto. A morte te cerca. Tá sempre lá, atingindo alguém próximo. Minutos depois a confirmação veio.

No caminho pra casa abri meu livro sobre mitologia dos orixás e li um conto em que Exu é derrotado por Iku, a morte.

“É isso. Ninguém derrota a morte. Ela tá aí. Tenho que lidar”, pensei comigo. Frioção.

Meses depois peguei meu livro outra vez porque precisaria contar um Itan no final do treino de capoeira. Precisava ser um Itan sobre os Ibejis. Fui procurar no livro e o seguinte título me chama atenção: “Os Ibejis enganam a morte”

O Itan conta que os Ibejis, orixás gêmeos, viviam pra zuar. Corriam pra lá e pra cá brincando e tocando seus tambores mágicos.

Acontece que Iku andava colocando armadilhas pelos caminhos e comendo todos que caíssem nelas.

Iku não tinha pena de ninguém. Comia crianças, velhos, homens e mulheres. Tava passando o rodo em geral.

Ninguém sabia o que fazer, mas os Ibejis tinham um plano:

Um deles foi pela trilha perigosa onde Iku armara uma das armadilhas.

O outro foi seguindo o irmão escondido, acompanhando ele à distância no meio do mato.

O Ibeji que ia pela trilha foi tocando o tamborzin. Tocava tão bem e com tanto gosto que a Morte ficou maravilhada, não quis que ele morresse e o avisou da armadilha.

Iku começou a dançar descontroladamente, enfeitiçada pelo som do tambor do menor.

Quando ele se cansou de tocar, o outro irmão, que estava escondido no mato, trocou de lugar com ele, sem que Iku percebesse.

Assim um substituía o outro e o batuque não parava nunca.

E Iku, ainda que estivesse muito cansada, não conseguia parar de dançar.

E o batuque continuava. Iku, que já tava morta com farofa, pediu ao menino que parasse um pouco com a música, para que ela pudesse descansar.

Iku implorava. Já não aguentava mais.

Os Ibejis então propuseram um acordo.

“Você tira as armadilhas e a gente para de tocar. Suave?”

Iku, sem ter outra escolha, aceitou.

E foi assim que os Ibejis enganaram a morte e salvaram aquele povo.

Aí eu entendi que a morte não é nada. Somos um povo de ritmo e espírito, como disse Dr. Khalid Muhammad. Essa é a nossa marca. E é o que nos mantém vivos, mesmo que a morte nos cerque e nos encontre.

Somos capazes de produzir as coisas mais belas do mundo mesmo diante do caos, da tragédia, da escassez.

Mesmo que matem nossos corpos, nosso espírito segue vivo.

Nossa alegria segue dando risada na cara da morte.

Quando eu morrer, quero que mantenham viva a minha alegria.

Disponível em: <<https://medium.com/@balogumokoto/a-morte-n%C3%A3o-%C3%A9-nada-ba3d0995c35a>>. Acesso em: 05 abr. 2021

Caminhos para a prática discursiva

A proposta de uma leitura autônoma pretende nesse ponto das atividades produzir nos alunos e alunas movimentos de independência leitora e de apreço por uma leitura individualizada. Isso não significa que o aluno e aluna vão ter de autodirecionar a prática leitora. A leitura discursiva vai inscrever os sujeitos escolares nas tomadas de posição, com a identificação ou não com o texto lido.

O texto que trata da morte e ao mesmo tempo da vida, pode gerar inúmeros sentidos, diversas interpretações. Algumas questões sendo colocadas previamente podem auxiliar no entendimento da cultura utilizada para explicar a morte, de que forma a morte afeta alguns grupos sociais, enfatizando a do que tem vivência demonstrada no texto, e como esses grupos se organizou para espantar a morte, ressaltando que ser lembrado é se perpetuar na memória. Questionamentos que promovam comparações entre os olhares sobre a morte e que investiguem traços de similaridade com a compreensão de morte significada no texto acrescentam nas interpretações.

Mesmo que tenha sido solicitado uma leitura mais individualizada, as tomadas de posição só fazem sentido se forem compartilhadas de alguma maneira. A leitura pode ser autônoma, mas as posições conclamam ser coletivizadas, com isso uma discussão ou uma exposição dialogada é boa estratégia.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Quando o assunto é morte, além do silêncio que se instituiu sobre esse processo inevitável à vida, há para alguns grupos sociais e territórios o peso de ter de conviver com um processo que nada tem de natural, como o assunto da morte deveria ter como sentido. O autor do texto mesmo nos lembra “: Essa é uma das consequências de ser preto. A morte te cerca. Tá sempre lá, atingindo alguém próximo”.

Mas o texto traz uma outra abordagem a de se perpetuar como memória, aqui é convocado os sentidos de ancestralidade das culturas da diáspora que excedem a ideia de alguém do nosso passado, um antecedente. A ancestralidade é uma memória que mora nos seus descendentes, para os povos africanos essa ancestralidade habita as pessoas, as fortalece, as faz rememorar passos que foram construídos em

coletividade. Logo é uma perpetuação. Esses sentidos são fundamentais para que os grupos que tiveram sua história negada, saibam que eles são a herança dessa própria história e que é a partir daí que se pode recomeçar. Pois a ancestralidade está nele, em gestos, em memória, em sensações, em corporeidade, mesmo que isso não seja evidente a si.

A morte é sempre um tema sensível, principalmente em territórios que a violência é recorrente. Portanto requer acolhimento e escuta. Requer empatia. Precisa ser mediado frente aos olhares silenciosos que venham surgir. É fundamental convocar a esperança inscrita nos discursos tanto do Itã contido no texto como na interpretação do autor; destacar a coletividade como forma de romper as barreiras de uma morte que parte ao meio, ao invés de ser herança presente na figura da ancestralidade.

Atividade 2: Construindo posicionamentos discursivos e análise da diversidade linguística

Caminhos para a prática discursiva

A forma como o autor constrói o texto “A morte não é nada” nos dá alguns suportes para descobrirmos caminhos de uma escrita em que há inscrições das interpretações produzidas por ele sobre a morte e a relação de seu corpo na sociedade em que ele se encontra. A reflexão aqui pode convocar o político e o social contido na ideia de morte, e nos sentidos que o autor dá para essa palavra, inclusive significando seu corpo em relação a esse que é alvo de morte. A ideia dessa abordagem é buscar os sentidos da palavra morte e suas significações na sociedade.

Outros sentidos que podem emergir nas discussões é o da coletividade e de como ela é importante na construção social. Repousar a análise sobre o coletivo é imergir em um mundo de possibilidades, inclusive convocando outras discussões sobre o político de nossas relações. E comparações entre os entendimentos culturais que pautam inúmeras sociedades.

A observação da existência das múltiplas vozes dentro do texto e análise dos sentidos que elas trazem à narrativa, bem como a forma com que o autor, em paráfrase, reconstrói uma memória que passa pela sua cultura, como por exemplo na abordagem que ele traz do Itã sobre Iku, a morte. Essa parte pode ser explorada a

fazer perceber a significação desse autor na sua escrita em relação à morte, isso demonstra aos alunos possibilidades para suas inscrições futuras.

A análise também aproximará os sujeitos escolares de vivências que podem estar sendo negligenciadas bem como apresenta a eles histórias que contam as formas de ver o mundo das populações africanas e de inúmeras pessoas negras da diáspora que por conta do preconceito não se afirmam. A partir de uma abordagem indireta, alunos e alunas estão tendo contato com os Itãs, que são textos que contam os modos de ver de alguns grupos das culturas africanas.

Outro ponto de análise é a perceber que a linguagem usada no texto não é a mesma que encontraríamos num Itã, uma narrativa dos mitos africanos, mesmo já traduzidos, mas que o uso da linguagem pelo autor do texto marca um lugar social, um posicionamento político, uma memória. Não se trata apenas de uma variante desprestigiada, há um discurso dotado desse sujeito que se coloca em dada projeção de seu corpo e de sua história.

Isso também desconstrói no aluno que ele obrigatoriamente precisa punir suas formas de realização linguísticas, assumindo outras que seriam tidas como corretas. É observar que num gesto de escrita a linguagem que constrói os discursos marcam posicionamentos políticos e ideológicos, contam histórias, remontam culturas e formas de viver.

Como aqui se deseja um movimento mais autônomo, os questionamentos podem ser solicitados também para uma análise individualizada e posteriormente difusão das interpretações numa breve discussão entre os alunos. Essas tomadas marcam a inscrição dos alunos num dado discursos a medida que seus dizeres estejam filiados a uma formação discursiva, que pode, inclusive, ser a dominante, mas que estará sendo confrontada pelos saberes da leitura.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nesta atividade, além da prática discursiva sugerida, podemos convocar a percepção dos alunos para o cruzamento entre os gêneros textuais, a tomada intertextual, em que o escritor traz trechos do itã ainda que de forma reestruturada linguisticamente. Essa reestruturação também pode servir de análise, inclusive, sobre a diversidade linguística. A organização textual da narrativa que se organiza entre fatos

narrados e as falas, que necessariamente não estão marcadas pelas clássicas pontuações que as indicariam.

Essas questões não serão eixos centrais, pois a narrativa é extremamente política e convoca investigações sobre essa forma de vida, a significação desse corpo negro na sociedade. Contudo, é uma estratégia fazer o aluno repousar sobre esses pontos, pois eles podem se somar à análise discursiva na tomada de inscrição de alunos e alunas na escrita

Atividade 3: Contação de histórias

Texto sugerido

NOSSOS JANEIROS

Igor Gonçalves

(Nasceu em Jacarepaguá, onde vive até hoje. É filho de Sueli e Francisco, que, mesmo com pouco escolaridade, o conduziram pelas veredas, becos e vielas da literatura. É escritor, educador e narrador oral. Prefere se resumir como andarilho nas palavras, ajuntador de histórias, aprendiz das crianças e dos passarinhos. É um eterno carregador de água na peneira [AUTODESCRIÇÃO DO AUTOR])

Os janeiros de nossa infância sempre eram repletos de muitas brincadeiras. Janeiros que irradiavam a possibilidade dos dias que viviam na barriga do tempo.

Era um alívio saber que não precisaríamos descer e subir o escadão do morro por pelo menos 30 dias. Fazíamos isso o ano inteiro para irmos para a escola.

Em janeiro, o morro virava o nosso reino, o nosso forte. E ali fantasiávamos os mais variados piques para dar conta da vida que transbordava em nós.

Mas, vez ou outra, era bom descer o morro. A notícia de que iríamos à praia sempre nos alarmava e passávamos a unir o ritmo dos nossos corações às batidas do relógio da parede da sala. Pulsava em nós o desejo de que o tempo passasse logo e que o dia seguinte chegasse a tempo de nos encontrar com a esperança ainda nos olhos.

Na véspera, nos preparávamos como quem vai à uma viagem. Colocávamos duas garrafas de refrigerante e duas garrafas d'água para congelar.

No dia seguinte, antes de sairmos, eu era o responsável por enrolá-las em folhas de jornal, para que se conservassem geladas. Nossa irmã mais velha e nossa irmã do meio ficavam responsáveis por preparar os sanduíches de pão francês com mortadela e bastante manteiga.

- Vai devagar aí. Usa a manteiga toda hoje e amanhã não tem mais nada! – alertava nossa mãe.

Arrumávamos nossas mochilas com toalhas e brinquedos, que iam escondidos de nossa mãe, pois ela temia que os perdêssemos na areia da praia.

Era fantástico descer do ônibus e dar de cara com o sem fim do mar. Sentava na areia, embriagado por aquela beleza infinita, e tentava encontrar a outra margem do mar. O lado de onde nossos parentes mais antigos vieram. Meu tio contava isso.

Contava que há muito tempo nossos parentes foram trazidos em navios pra cá. Por mais que eu tentasse, não conseguia avistar a terra de nossos mortos. Ficava a pensar em tanta coisa... Eu teria medo de atravessar aquele mar todo. A gente nem sabia o que tinha debaixo daquele monte de água.

Nossa mãe dizia que o mar tinha uma rainha. Ela era uma sereia muito linda e muito vaidosa. Yemanjá era seu nome. Era carinhosa e tranquila, mas, de vez em quando, mostrava sua fúria.

- Tem que pedir licença antes de entrar na água. Principalmente se estiver muito braba! Tem que pedir licença pra Rainha do Mar.

Nossa mãe dizia que Yemanjá adorava ganhar presentes, principalmente enfeites. Meu sonho era ver Yemanjá. Tinha medo também, mas queria conhecê-la, queria vê-la. Assim como também queria ver a mãe de Deus, negra como a gente, morando no alto da estante de nossa sala. Apreendi a nadar de olhos abertos só para tentar ver Yemanjá ao menos uma vez.

Teve um dia em que me veio a ideia de levar um presente para Yemanjá. Escondido, peguei um anel de minha mãe e levei comigo para a praia.

No final do dia, enquanto enchia a garrafa com água do mar para lavar os pés antes de entrar no ônibus, joguei o anel na água, o mais longe que eu pude, pedindo à Yemanjá:

- Rainha do Mar, me ajuda a voltar logo aqui!

(Texto em prólogo do livro Nossos Janeiros, cedido pelo autor para compor as atividades deste caderno)

Caminho para a prática discursiva

A contação instaura nas práticas escolares um momento de despertar. Ela evoca uma memória da diáspora em que os mais novos sentam-se no chão de terra aos pés dos grandes anciões, seus mais velhos, para que os mais novos, por meio das narrativas da memória de seu povo, ouçam os ensinamentos e alimentem os valores da tribo.

A leitura memórias do poeta e grande contador de histórias inscritas no texto sugerido feita pelo professor e professora com o afeto, a doçura e alegria que sua escrita lida significa pode despertar nos alunos e alunas os sonhos, o desejo, a molequice das suas próprias memórias sejam elas recuperadas ou apenas imaginadas.

A ideia da atividade é essa grande roda deslocada do lugar comum de aula para que promova essas sensações de lembrança, de escuta prazerosa da leitura

para além dos ouvidos. Dentro dessa leitura, é preciso convocar essas memórias, o despertar dessas lembranças felizes, que demonstram a simplicidade das ações, os dias vividos em família, o medo das “broncas” e principalmente o desejo pelo desconhecido que ali está no sagrado trazido pelas memórias das histórias contadas e firmadas naquele objeto de conexão com essa lembrança.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Professores e professoras, essa é uma leitura imensamente afetuosa. Ela se origina de um corpo poético que é um grande contador de memórias, de lembranças, de sonhos e desejos. Essa contação, portanto, pretende provocar essa sensação de alegria que preenche. Ela só quer despertar! Despertar as crianças que moram nas crianças e às vezes fica deixada para trás.

Os efeitos que a contação vai produzir de fato apesar de não poder ser delimitados, eles podem ser esperanças. E mesmo que não vejamos seus resultados de imediato, a cada conversa, a cada retorno feito, a partir da proposta seguinte, eles podem ir amadurecendo o lido. Por isso nesse ponto, a narrativa de alguma forma pode estar à disposição mais imediata do aluno, para ele folhear, tomar mais intimidade. É também um momento de sensibilização literária.

Essa é mais uma leitura em que a ancestralidade pode ser retomada como essa conexão entre “o passado, presente e futuro”. Como um grande elo de esperança e força vital. Chamar a atenção para essa conexão afetiva com o passado e como a importância dos ritos de lembrança que as pessoas têm no geral, mas são depreciadas pelos discursos de credices e de uma prática não civilizada e moderna.

A autodescrição do autor pode ser mais um apoio textual para que os alunos consultem, leiam, releiam e possam se inspirar para tecer suas escritas, como nos lembrou Indursky (2019), simular a representação da memória e da formação discursiva.

Atividade 4: Caixa de memórias

Caminho para a prática discursiva

Esse eixo faz um convite a lembrança! lembrar para não se perder no esquecimento. Após as sensibilizações leitoras, alunos e alunas tem a vez de contar suas memórias, compartilhá-las, celebrar as lembranças que alimentem seu corpo em alegria. A proposta é que se tragam pertences que materializem uma lembrança que é um legado, algo que recorde bons momentos de suas vidas, mesmo que não lembrados por própria consciência, mas narrados em sua vivência.

A escolha da lembrança que estará na caixa vai partir das interpretações produzidas pelas atividades leitoras, das representações que possam ter surgido e das significações feitas pelos alunos dessas leituras. A ideia da caixa é para retomar um sentido de aquilo que é guardado, que está ali como algo preservado sobre a sua história. A abertura da caixa para essa contação é esse momento da lembrança que compartilhada entra para o registro histórico, ainda que simbólico. Um a um alunos e alunas vão produzindo esses relatos orais de vida e mostrando esse pertence que a representa.

Após a contação, o registro para compor o mapa da escrita pode surgir da consolidação da narrativa por meio de um texto em que essas lembranças apareçam por meio da escrita gráfica criativa e que sejam acompanhadas de uma representação desenhada dessa caixa. Esse processo de escrita vai convocar que alunos e alunas se subjetivem para formar seus discursos. Pode ser lembrado a eles que também tragam as outras vozes que compõem a memória deles, situações que antecederam. A intervenção se faz necessária para que não seja promovido uma transcrição da oralidade para o texto escrito, nem tampouco não deixar esse corpo que oralizou de fora do texto.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nem todos os alunos e alunas se sentem autorizados a contar suas memórias. Vamos nos deparar com alunos ansiosos para dizer e outros mais ainda para silenciar. Uns podem pensar que nada tem a lembrar, outros podem sentir-se envergonhados em trazer essas lembranças a público, e vai existir os que se identificarão com a proposta logo de imediato.

Nossas estratégias de sala de aula também são discursivas, há políticas instauradas que podem ser abraçadas ou não pelos alunos, podem promover ou não identificação. A questão de mediar como pode estar sendo lida a atividade também é

uma prática discursiva, nesse sentido nosso papel como professores de língua frente ao ensino e aos discursos das práticas estará atrelado na promoção de desestabilizar evidências, os sentidos de homogeneidade e as políticas de silenciamento que muitas práticas escolares ainda reforçam.

Essa prática mexe com identidades, relações familiares, subjetividades, uma verdadeira caixa de surpresas, mas isso só diz que é preciso com calma fortalecer para que as boas lembranças possam emergir, para que uma escrita possa ser um caminho de reencontros, de imaginação e de memórias, mesmos recentes, mesmos as criadas a partir de sonhos.

EIXO 7: ESCRITAS DO CORPO

O eixo Escritas do corpo não tem pretensão de ser um final, mas o começo de longas jornadas com as tantas escritas com as quais nos defrontamos em nossa vida. Dele é esperado, talvez desejado, que possa ser um despertar para que cada aluno e aluna consigam dizer sobre esse mundo que dividiu pessoas pela cor, subordinou culturas e nos fez esquecer de lembrar da potência que podemos ser, da humanidade que habita todos nós, mas não é dada a todos. Sonha-se com uma escrita que seja grito, mas de existência.

Atividade1: Assistência e leitura compartilhada

Textos sugeridos

TEXTO I

Fábula da vó Ita, de Joyce Prado e Thalita Oshiro. Disponível em: <<https://www.looke.com.br/filmes/fabula-da-vo-ita>>. Acessado em: 18 abr. 2021.

TEXTO II

REENCONTRO COM O CORPO

Elaine Marques

(Professora de Dança, mulher negra, pesquisadora)

Muitas pessoas talvez não entendam esse reencontro, mas para a população negra, educada nos moldes coloniais, é muito fácil perder-se de seu próprio corpo. Não falo apenas da educação do ponto de vista formal, do ensino que é ofertado nas escolas, mas da educação nas relações sociais como um todo.

Recuperar meu corpo durante a pesquisa promoveu, de alguma forma, o reencontro com minha ancestralidade, o que tem me auxiliado a seguir o caminho que venho traçando, de despertar os corpos escolares para as questões ligadas à negação do corpo no âmbito escolar.

Sentir-me amparada por aqueles que vieram antes de mim, que passaram provavelmente por situações piores do que aquelas que eu vivencio hoje, me fortalece e me faz lembrar de uma palavra que parece estar na moda, e que vem sendo muito empregada pela e para a população negra: Resiliência!

Parece que ser negro virou sinônimo de resiliente, e de alguma forma é verdade, mas confesso que o uso dessa palavra me incomoda, pois quando nos é imputada a qualidade de alguém forte, resistente, parece que nos é tirada a humanidade, o direito de fraquejar, errar, ter dúvida, cansar-se.

Aliado a atribuição de pessoa resiliente, somos constantemente colocados à prova, o que me parece um teste para a tal força que nos imputam. Dizer que o corpo é negado nos espaços de educação formal, por um sistema de ensino que visa o controle, é questionado. Apontar que as práticas ligadas ao corpo não são bem-vindas nesse mesmo ambiente, e que quando são autorizadas, aparecem apenas como forma de entretenimento, negando qualquer possibilidade de aprendizagem pelo corpo, também é questionado.

Os questionamentos, as dúvidas que são impostas às nossas pesquisas, aos nossos modos de ver e entender o mundo são quase sempre enfadonhos. Não quero dizer com isso que não podemos ser questionados. O fato é que quase sempre os questionamentos chegam carregados de desrespeito. Mas o reencontro com o meu corpo tem me trazido muitas coisas boas, e uma delas é aprender a lidar com essa situação.

Há outra palavra que vira e mexe é imputada à população negra, mas dessa devo dizer que tenho aprendido a gostar: Indisciplina! E o corpo negro é mesmo indisciplinado. Não fosse isso, eu nem estaria aqui, escrevendo esta carta. A escola nos ensina a ser disciplinados, obedientes, a ter uma boa conduta, sempre! O

problema é que em nome da boa conduta, somos impedidos de questionar, de levantar hipóteses, de falar!

Ah, mas o corpo negro é cheio de potência, e aprende a transgredir para chegar onde deseja. Às vezes a transgressão nem tem cara de desobediência, e a gente mesmo fica se questionando se está no caminho, fazendo a coisa certa. O pé na porta tem cara de com licença, o grito soa como canção, a indignação se transforma em ação.

E assim, por meio da indisciplina, da desobediência transformada seja lá no que for, vamos aprendendo com o corpo a gingar, a dançar a música que é tocada, para logo depois, dançarmos no nosso próprio tom.

(Texto autoral cedido pela professora Elaine Marques do arquivo de escritas da sua pesquisa em dança sobre o corpo negro na escola. Elaine é professora de dança da rede municipal de Queimados, rede que inspirou essas atividades)

Caminhos para a prática discursiva

Partindo da assistência do filme sugerido como texto 1, a leitura discursiva aqui pretendida pode se direcionar por meio de três reflexões a existência de uma estética privilegiada, a importância da representatividade familiar e da memória histórica dos mais velhos e a defesa pela diversidade. Essas reflexões principais motivarão percepções dos alunos e alunas sobre o corpo apresentado no filme e sobre seu próprio corpo, seja ele representado diretamente pela personagem, o corpo negro, ou que se apresenta em oposição e operando como padrão, o corpo branco.

Para orientar essa leitura, portanto, pode ser promovida a observação de que a narrativa é um reencontro dos sujeitos com esse corpo que foi deslocado do lugar de estética privilegiada, e que os sentidos que são ali inscritos para reforçar positivamente esse corpo negro não anulam a existência dos outros corpos, mas convoca a existências de inúmeros.

Ao convocar a leitura compartilhada do texto 2 em que cada parágrafo venha a ser circulado pelas vozes dos alunos e alunas, propicia-se a continuação das reflexões sobre reencontrar-se com um corpo ensinado a ser esquecido. Especificamente nesse

texto, as interpretações dos alunos podem ser mobilizadas partindo de três palavras do texto “resiliente, indisciplina e desobediência”.

Utilizar essas palavras como orientadoras para a leitura dos alunos e alunas convoca a percepção deles para os sentidos consensualmente construídos sobre elas e que pautam seus usos cotidianos em oposição ao sentido de resistência que a autora dá a essas palavras. Contemplar a inscrição trazida pela autora, expande o entendimento de que alguns corpos são estereotipados por essas adjetivações e imputados obrigatoriamente a assumirem formas comportamentais de submissão, atingindo inclusive a memória cultural de muitos desses sujeitos.

A partir dessas relações, muitos alunos e alunas podem ter seus corpos sensibilizados, levando-os a produzir uma tomada de posição sobre os sentidos do texto e da sociedade, assim é possível mobilizar um espaço de escuta para que os sujeitos escolares exponham situações de uso dessas palavras no seu cotidiano em alusão ao seu próprio corpo; situações que eles vivenciam, inclusive se sentem injustiçados frente aos discursos em que essas palavras são a eles destinadas.

Essa leitura pretende que alunos e alunas se inspirem e projetem suas inscrições em paráfrase, em metáforas, em concordâncias e discordâncias, e sobretudo em sentir-se permitidos a produzir suas escritas, registrando seus discursos, assumindo um posicionamento e refutando tantos outros.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Além dos caminhos desenhados na proposta, seria importante observar que, em ambas as leituras, há um contexto em que emergem esses conflitos com o corpo: o espaço escolar. Essa observação se feita e posta no jogo da interpretação pode permitir ao aluno e a aluna também tecer considerações acerca da escola, necessárias à mudança e à resignificação das relações raciais ali instituídas.

Sobre as palavras que vão orientar as interpretações do texto 2 e as associações entre as leituras ofertadas, elas não precisam se fixar ou determinar um fim nelas mesmas. Mas o objetivo das convocações dessas palavras é retomada de processos históricos relacionados à domesticação dos corpos negros submetidos a escravidão. É observar que tantos anos depois essas palavras atuam na mentalidade da população negra como uma forma de “docilizar” corpos, unificá-los, torná-los iguais, excluindo suas subjetividades e suas memórias.

Ao fazer a proposição de como essas palavras carregam esse sentido colonialista, cabe certa atenção para evitar os reforços, por isso a escuta nesse momento, a abertura para fala dos alunos com suas interpretações e memórias sobre essas palavras contribuem no encaminhamento dessa desconstrução sem que com isso nós, professores e professoras, joguemos no colo do aluno uma política tão atormentadora. A partir da fala desses alunos que pode ser motivada por perguntas provocativas, vamos tecendo essa compreensão de que as palavras estão preenchidas de racialização. São longos passos atendendo cada etapa, tendo sensibilidade na abordagem, mas sempre combatendo às afirmações racistas.

Atividade 2: leitura sensibilizadora

TEXTO III:

Qual é a sua identidade?. de Preto Rilton Júnior. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fRCPVqh1eiM>>. Acessado em: 18 abr. 2021

Caminhos para a prática discursiva

Nessa leitura a escuta dessa voz poética alta, potencializada pelo movimento do corpo: expressões vocais, gestuais, afetos, afetamentos, sorrisos, tristezas, consternação, revolta, desejo, esperança... pode mobilizar as sensações no corpo de alunos e alunas o que pretende propiciar o início desse encontro com a escrita fecho autoral que vai surgir.

A orientação da leitura pode chamar atenção para as retomadas que esse texto faz nas significações político-sociais sobre as formas culturais da diáspora negra e seus sujeitos tratadas nos eixos anteriores, sobre o reencontro com esse corpo negro potente, cheio de vida e de saberes. Chamar atenção para as palavras usadas por esse corpo poesia que demonstram um lugar social de resistência e de afirmação de uma identidade.

Atividade 3: produção escrita com efeito fecho

Caminhos para a prática discursiva

A primeira sensibilização a ser provocada nos alunos e alunas será o encontro com trajeto exposto de todos os trabalhos que eles exerceram nesse processo de leituras e escritas. Quando se propôs uma espécie de mapa discursivo da escrita, o desejo era que ao chegar a esse ponto, alunos e alunas pudessem ver o quanto caminharam na construção de dizeres que agora estão registrados no conhecimento escolar.

Essa escrita-fecho, tocada e sentida depois das leituras sensibilizadoras deste eixo e de todas que a antecederam, poderá se contruir como um conjunto de vozes, como escritas que emergem do despertar desse corpo para o reconhecimento e o autorreconhecimento da significação do que é ser um SER nesse mundo.

São escritas do corpo, pois pretendem que se registrem as memórias, a resistência, seus lugares sociais, as subjetividades que formam alunos e alunas sujeitos sociais, só que fortalecidos de se assumirem frente a existência que antes era negada, subalternizada e permitida a toda violência.

Todos os corpos podem falar, o que não podemos mais é continuar a registrar discursos de ódio a seu diferente e a si mesmo, perpetuando o racismo como se essa ação tivesse o direito e a legitimidade de instituir uma cultura. Os corpos convocados a serem registrados nessa escrita observarão de onde falam e o que podem e devem dizer em nome de uma outra sociedade, em que possamos desconstruir as características estereotipadas e cruéis sobre tudo o que a população negra construiu.

Muitos falarão de si, de suas memórias, quem sabe das suas dores, ou do desejo de (re) existir, mas também solicitados a experienciar uma escrita afetiva sobre esse corpo que foi racializado. Outros, se comprometerão a pensar e rever seus privilégios, as “brincadeirinhas” que inscrevem formas de racismo, registrando em sua escrita experiências tão afetivas quanto sobre as populações negras e a necessidade concreta de todos juntos mudarem essa naturalização, totalmente desnaturalizada, do racismo na sociedade brasileira.

Esse é um momento de muitas etapas: de escritas iniciais, de revisão de suas escritas, de disputas com seu próprio texto, de resistência, de silêncios, de reescritas. Apesar de todo percurso até aqui, esse momento de escrita não é para ser solitário, apesar de individualizado. Ele vai ser provocado com as reflexões evocadas aqui que convidam o corpo a dizer, rememorando, estimulando as memórias do trajeto e a investigação de si.

Assim, nesse momento da escrita-fecho é convocada uma prática em que os alunos se inscrevam nos discursos e também avaliem sua escrita de forma a perceber a discursividade que eles registraram. Portanto é uma atividade que vai convocar análise sobre o político de seu próprio texto, os sentidos que alunos e alunas estão comunicando, se essa escrita reforça sentidos que foram desestabilizados ao longo das atividades, como eles significaram seus corpos e como estão inscrevendo essa sociedade à qual pertencem.

Aqui retomadas ao mapa do trajeto, às falas dos colegas, às intervenções feitas por nós. Pode haver insegurança na escrita e até aquela desenvoltura que coloca ideias soltas sem concatenação. Aqui pode ser evocado os rascunhos, palavras-chave das ideias, solicitar que escrevam aleatoriamente informações e sentimentos que eles têm em relação ao tema solicitado para que assim eles possam organizar e estruturar dentro de um gênero que pode ser proposto ou dialogado.

E a partir das escritas podemos, então, orientar questões que estejam desacordadas com a proposta, a própria estruturação do gênero a ser escrito, ofertar algumas estratégias enfáticas de pontuação, concordâncias que estejam afetando o sentido, sempre observando se as nossas intervenções não estão invadindo a inscrição político-social do aluno no discurso.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

Nessa escrita fecho não foi sugerida nenhum gênero discursivo específico, pois o intuito é trabalhar com o político da língua sem exatamente delimitar um formato. Isso não significa que delimitar é uma irrelevância para a prática e tampouco que não delimitar seja fuga. Há considerações sobre gêneros que precisam ser observados em relação a sua significação no ensino como mais livres ou mais rígidos, questão não legitimada aqui. Assim nós docentes podemos avaliar uma e outra forma como preferência observando também as afinidades dos alunos com dada discursividade.

Independentemente do gênero solicitado para essa escrita, o que não caberia nessa escrita-fecho são interdições nas inscrições dos alunos de modo a promover substituições “corretoras” nas palavras, nos sentidos que elas carregam ou na oferta de modelos prontos. Precisamos lembrar que os modelos têm uma filiação discursiva, carregam uma memória do dizer e que nós ainda costumamos a oferecer os mesmos modelos canônicos, universais.

A escrita aqui pretendida é justamente para inserir outras perspectivas, por isso todo o trabalho de leituras realizadas e de processos de escrita, para que alunos e alunas tivessem contato com formas de escrita para além das legitimadas. Dessa forma, não se está afirmando a existência de uma “escrita livre”, de vontade, motivada por si próprio. Falamos de uma escrita escolarizada, mas discursiva que respeite o político e as tomadas de posição dos alunos e alunas que são construídas por uma rede de discursos que lhe antecedem. Que representem seus corpos e que se desfilem com as desigualdades.

Atividade 4: Significando as escritas dos alunos

Caminhos para a prática

Acabado o processo que se delimitou para proporcionar o surgimento de escritas antirracistas dos alunos no espaço escolar, acabam também as escritas produzidas? Certamente que para os povos da diáspora, a maior punição que o colonialismo atribuiu-lhes foi a negação e o apagamento de sua história dos registros oficiais do conhecimento.

Pensando pelo caminho das práticas discursivas na escola, é fundamental que se signifique essas produções e que elas possam então compor os registros de conhecimento do território escolar. Essa ação também compõem o processo autoral do aluno e aluna. Falando nos gestos de autoria, a circulação desses textos promove as inscrições dos alunos como sujeitos de saber na escola e serão leituras disponibilizadas para outros alunos, criando uma rede de pertencimento e alimentando a legitimidade das práticas de leitura e escrita.

Tomando pela necessidade do compromisso da sociedade com a luta antirracista, é urgente que essa prática se dimensione por todo o território escolar por meio de apresentações, de mobilizações, de encenações, de publicações, projetos de culminância que convoquem a vivência da circularidade. E como um importante gestos de autoria que essas escritas possam ser somadas aos arquivos didáticos e pedagógicos das práticas de ensino de língua ou de outras áreas do conhecimento.

Diálogos e trocas com o/a professor/a:

A difusão das escritas dos alunos convoca uma etapa importante da autoria convocada nessa proposta. Esse momento de partilha dos saberes produzidos pode ser construído junto com os alunos, colocando-os na organização, dialogando e dividindo as ideias sobre a forma de difundir essas escritas, trazendo esses sujeitos escolares para gerir junto ao professor da dinâmica do compartilhamento e participar de cada etapa, dando-lhes tarefas e estipulando papeis sociais dentro da atividade. Essa ação significa o processo de autoria e educa para responsabilidade social à medida que estabelece compromisso com a função dada.

A inserção das atividades dos alunos em alguma atividade escolar sistematizada e ainda compondo os arquivos pedagógicos dos professores é de extrema significação. Remonta pertencimento. Essas mesmas escritas se compiladas significativamente em um modelo que eles possam guardar, podem ser utilizadas para estimulá-los a tecer outras escritas e ainda tê-las como memória.

Dentro faz várias justificativas para a ausência das práticas de escritas na escola e de alguns grupos da sociedade, muito já escutamos que nem todas as pessoas gostam de escrever, sobre isso precisamos nos perguntar, sinceramente, de que escrita estamos falando. Nem todos podem querer ser escritores por profissão, mas desconfio que a escrita dorme em nós, precisamos é despertá-la.

Notas de observação

1. As práticas discursivas se relacionam com a produção de sentidos. Isso nos diz que estamos falando de sujeitos históricos e ideológicos e que seus dizeres produzem e comunicam as formas de existir, significam suas subjetividades, partem do olhar que eles têm sobre o mundo, tal qual lhe foi ensinado.

É por esse motivo que durante a elaboração da proposta não houve nenhuma menção à intervenção corretiva na escrita do aluno. Não se pretende aqui dizer que ortografia, acentuação, pontuação são desimportantes, mas que essas práticas podem e devem ocorrer sem que essa nossa orientação seja totalmente prescritiva em relação à língua e anule a produção de sentidos. Com isso, proponho que essas ações de

avaliação da produção escrita seja um processo e não centro das atividades, nem tampouco os da investigação.

2. A prática da substituição de palavras é outra forma de prescrever métodos de escrita que pouco ou nada dialogam com a proposta discursiva. Uma palavra não diz nada sozinha, “nossas palavras falam com outras palavras”, afirma Orlandi (2001). As palavras têm sentidos carregados de historicidade, algumas foram cristalizadas justamente pelas práticas de descrição e prescrição. Em se tratando de uma língua colonizada, os sentidos estão imersos de construções racistas, estas que se pretende deslocar e reinscrever com o que está sendo proposto nas atividades.
3. É importante observar que a perspectiva de dominação colonial criou instrumentos que homogenizam a língua, a exemplo as gramáticas e os dicionários, como apontou Auroux (1992), para inscrever um ensino que legitimasse esse conhecimento da colônia e inscrevesse poder e hegemonia sobre as demais línguas e saberes. Sabe-se que é uma longa história de construção de um ensino descritivista e prescritivista imersos de sentidos homogêneos, que representam um projeto colonialista e uma memória de exclusão.

É sabido também que as forças desse ensino compõem os documentos curriculares atuais da formação básica à acadêmica. E que vêm originados desse manejo colonial os discursos de resistência à mudança na perspectiva do ensino de língua, encapsulados nas nossas falas “não podemos negar a língua aos alunos”, “mas se eu não fizer assim estarei negando o direito dele”, “e os concursos... como eles vão passar?”.

Não pretendo dizer que seja uma travessia tranquila nem consensual, acredito que seja aflitiva e a todo momento reforçada por apelos estagnados na disjuntividade de dominação. Mas convoco que a façam, que insistam em olhar a estrutura social e política em que nos inscrevemos, e como essa abordagem tradicional de origem colonial, secularmente, tem excluído os sujeitos sociais, e na escola alunos e alunas que não conseguem ter legitimidade para se inscrever nos discursos produzidos dentro e fora da escola.

Proponho para conflitar essa filiação discursiva “de estar negando algo”, as seguintes reflexões sobre as práticas que estamos a usar na escola: quantas vezes negamos a existências dos sujeitos escolares e interditamos seus posicionamentos durante às aulas por um conteúdo engessado? Quantas vezes a prática permite que alunos e alunas falem de seu corpo suas vivências, de suas formações linguísticas e/ou os permite vê-los positivamente sem estereótipos? Quantas vezes negamos a história da língua multiversa e plural, assumindo o monolinguismo instituído pelas práticas de prescrição? Quantas culturas estão sendo negadas e quantas histórias silenciadas?

Essas questões nos permitem observar que o discurso da negação que nos faz fugir incansavelmente da resignificação de práticas se origina de uma memória colonial sobre a língua, que não é evidente, e que, na verdade, reforça outros sentidos de negação, os que excluem sujeitos de se inscrever em discursos, interditam as memórias da história de nossa de nossa formação, seja para construir um posicionamento crítico às atrocidades coloniais seja para permitir que as vozes dos saberes afrodiáspóricos (e indígenas, inclusive) possam dizer.

4. Sobre a difusão das escrituras dos alunos, algumas considerações são de bastante relevância para que um trabalho tão fundamental não caia no esvaziamento de sentido. A escola costuma significar muitas e tantas datas com eventos festivos, no que se trata ao movimento de luta antirracista, as datas não são festivas. Isso não quer dizer que não são para serem rememoradas, ao contrário, devem ser.

Mas a escola criou uma memória sobre essas datas que oscilam entre o esvaziamento e a necessidade de reafirmá-las. As atividades propostas aqui são um constructo para que possam ser realizadas ao longo do período letivo, logo a difusão não precisa ser atrelada a uma data. Ainda que possa ser significada de algum modo nesses importantes eventos escolares.

5. Outro ponto fundamental é que essa proposta antirracista de maneira alguma pretende convocar política de ensino por projetos estanques. Nós professoras e professores na escola por vezes assumimos na tentativa de

romper com o tradicionalismo das práticas pedagógicas o formato de projetos, só que costumamos fazer apenas para “fugir de uma aula puramente tradicional”, tornando o projeto um evento esvaziado. Não é esse o objetivo deste material.

O que aqui se propõem são caminhos para mudança do ensino cotidianamente; mudança real da prática de ensino de língua, que pode, inclusive, mesclar perspectivas e abordagens de língua. O que não é função do caderno é de ser um mero evento didático, enquanto todo o restante do processo continua o mesmo.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

CARVALHO, C. J.M. *Música e Letramento: literatura afro-brasileira*. BELFORD ROXO RJ: Mozart Edições, 2018.

CARVALHO, X. *Angola Distante*. (Texto oralizado em apresentações de Jongo).

COUTINHO, D. *Entre xodó e dengo*. (Sem publicação).

CRUZ, A. Meu nome é favela. Letras. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/arindo-cruz/1921351/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

ÉPOCA, O GLOBO. *Sagrado Perseguido*. 2019. Disponível em: <<https://infograficos.epoca.globo.com/brasil/historia-terreiro-de-umbanda-e-candomble-no-brasil.html>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. IN: EVARISTO, C *Olhos D`água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. Trecho referente a citação encontrada em Cadernos Negros 25. *Itaú Cultural*. 2019. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GOMES, N.L. Educação e relações étnico raciais: refletindo sobre algumas técnicas de atuação. In: Munanga. K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005. p.143-151.

GONÇALVES, I. *Nossos Janeiros*. (A ser publicado em 2021).

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

JESUS, C.J. *Quarto de despejo*: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2001.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2008.

LOPES, N. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MAPA DA CULTURA RJ. Vassouras -Versos de Jongo. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_ei5x45zBa8>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MARQUES, E. Reencontro com o corpo. (sem publicação).

MARTON, F. Relatos apontam proliferação de ataques às religiões de matrizes africanas. *Portal Geledés*. 2019 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/relatos-apontam-proliferacao-de-ataques-as-religoes-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MUNIZZ, T. Costumes africanos no cotidiano brasileiro. 2021. Disponível em: <<https://instagram.com/tobiasmunizz?igshid=9a95s9np65d6>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

ÒKÒTÓ, B.M.Y. *A morte não é nada*. Medium.com, 2019. Disponível em: <<https://medium.com/@balogumokoto/a-morte-n%C3%A3o-%C3%A9-nada-ba3d0995c35a>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PAYER, M.O.; CELADA, M.T. Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino: Notas para uma agenda. In: PAYER, M.O.; CELADA, M.T. (Orgs). *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.17-39.

PRADO, J; OSHIRO, T. *Fábula da vó Ita*. Oxalá Produções, 2016. Disponível em: <<https://www.looke.com.br/filmes/fabula-da-vo-ita>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

JÚNIOR, P. R. *Qual é a sua identidade?*. Poeta com P de Preto Rilton junior, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fRCPVqh1eiM>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RIBEIRO. Djamila. *O que é o lugar de fala?*. Belo horizonte,MG: Letramento:Justificando, 2017.

RUFINO. L. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Módulo Editorial, 2019.

SANTOS, R. Ler autores negros é conhecer o outro lado da história. Avoador, 2019. Disponível em: <<https://avoador.com.br/opiniaol/ler-autores-negros-e-conhecer-o-outro-lado-da-historia/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOBRAL, C. Pixaim. IN: SOBRAL, C. *O tapete voador*. Editora Malê, 2016.

SOBRAL, C. BLOGSPOT. 2011 Disponível em:
<<https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html>>.
Acesso em: 03 mar. 2021.

TRINDADE, A.L.D. Kit a cor da cultura: Memórias das palavras. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em:
<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Memoria_MEC.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VICENTE, J. Cores e Botas. Preta Portê Filmes, 2010. 16 minutos. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Llj8EYEygU0o>>. Acesso em: 03 mar. 2021.