

**RESISTÊNCIA TRANSGRESSIVA E DECOLONIALIDADE EM
ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS:
PROFESSORES COMO AGENTES POLÍTICOS**

Gina Vieira Ponte de Albuquerque¹

Este texto foi produzido como parte do processo de pesquisa sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras², um projeto de leitura e de escrita que teve início em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, e propõe como eixo principal a leitura de obras escritas por mulheres e o estudo da biografia de mulheres em diferentes contextos sociais e históricos. O principal objetivo do projeto é apresentar para as/os estudantes do Ensino Fundamental e Médio histórias de vida de mulheres que deixaram grandes legados e que conseguiram subverter os estereótipos de gênero que nos limitam e nos desumanizam.

A proposta é que a partir do conhecimento dessas biografias, as meninas possam vislumbrar outras possibilidades identitárias para si mesmas. Em relação aos meninos, a ideia é que o contato com histórias de grandes mulheres- escritoras, pesquisadoras, ativistas dos direitos humanos, médicas- eles possam colocar em questão as masculinidades hegemônicas que se pautam pelo não reconhecimento de mulheres como pessoas de direitos (QUEIROZ, 2018, ZANELLO, 2018).

¹ Professora da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Língua Portuguesa, com ênfase em Análise de Discurso Crítica pela Universidade de Brasília. Também pela UnB é especialista em Educação a Distância, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. E-mail: ginavieiraponte@gmail.com

² O Projeto Mulheres Inspiradoras foi realizado em duas edições no CEF 12 de Ceilândia, de 2014 a 2015. Foi agraciado com 12 diferentes prêmios, como o I Prêmio Iberoamericano de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Organização de Estados Iberoamericanos, o 8º Prêmio Professores do Brasil concedido pelo Ministério da Educação e o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Em 2017, em função de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo de Brasília, a Organização de Estados Iberoamericanos e o Banco de Desenvolvimento da América Latina- CAF, o projeto foi transformado em programa de governo e chegou a mais 15 escolas do Distrito Federal. Em 2018 ele se consolidou como política pública de formação de professores e chegou a mais 25 escolas do DF.

Aqui, pretendo discutir como a utilização de textos de mulheres pode cooperar para uma prática pedagógica decolonial aliada à ideia de uma resistência transgressiva (DIAS, COROA e LIMA, 2018). Para tanto, apresento alguns pressupostos sobre Decolonialidade, (GROSGOGUEL, 2016, BALLESTRIN, 2013, DUSSEL, 2008, SANTOS, 2010 e MIGNOLO, 2017), Consciência Linguística Crítica (CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES, 1996) e Pedagogia Crítica (iROUX, 1997, FREIRE, 2017). A proposta aqui não é apenas trazer a decolonialidade do ponto de vista teórico, mas apresentar do ponto de vista metodológico como vivenciar uma perspectiva decolonial, em sala de aula, a partir do Projeto Mulheres Inspiradoras, trazendo as vozes de mulheres negras com as quais desejo construir esse diálogo. Para tanto, proponho no meu texto uma abordagem biográfica, entremeando a teoria com histórias de vida de bell hooks (2013) e a prática com trechos biográficos de Carolina Maria de Jesus, a embaixadora do Projeto Mulheres Inspiradoras, assim nomeada em função de ter sido a personalidade que mais mobilizou os estudantes em sua primeira edição, no CEF 12 de Ceilândia. (Vieira, 2017; Relatório de pesquisa GECRIA, 2017, dossiê temático, 2018)

1. Força agenciadora docente e protagonismo na/da linguagem

Esse estudo se situa na perspectiva dos estudos decoloniais conforme as proposições do grupo ‘Modernidade/Decolonialidade- M/C formado por intelectuais de diversas procedências que têm como objetivo construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade. Segundo Ballestrin (2013) Esse coletivo de pesquisadores realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no Século XX: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial.” A partir de seus estudos, esses pesquisadores defendem “a opção decolonial- epistêmica, teórica e política- para compreender e atuar no mundo, marcado pela colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” Ballestrin (2013, p. 89). Nesse sentido, Grosfoguel (2016) alerta-nos para os quatro epistemicídios cometidos ao longo do século XVI, afirmando:

o racismo/sexismo epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo GROSFOGUEL (2016, p. 25).”

Parte do processo de colonização realizado pelos homens brancos ocidentais é justamente categorizar como inferiores homens e mulheres que ele percebia como diferentes. A partir do lugar de homem branco ocidental, o colonizador europeu compreende-se tendo o privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais (GROSFOGUEL, 2016). Discutindo a famosa frase de Descartes “Penso, logo existo”, Grosfoguel (2016) coloca em questão a maneira como a moderna filosofia foi pensada. Segundo ele, ao colocar em questão o conhecimento produzido pela cristandade, desde o Império Romano, o filósofo Descartes estabelece que “a nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo ‘Eu’ que substitui Deus como nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem a secularização dos atributos do Deus cristão.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28)

O resultado da lógica cartesiana nos projetos ocidentalizados de produção de conhecimento é uma pretensa “não localização” da filosofia de Descartes, um conhecimento ‘não situado’ que inaugurou o mito da egopolítica do conhecimento, um ‘Eu’ que assume produzir conhecimento de um não lugar. Inspirado nos estudos de Dussel (2008) e Santos (2010), Grossfoguel (2016, p.26) destaca três processos históricos que são “constitutivos das estruturas do conhecimento do sistema-mundo: a conquista de Al- Andalus, a escravização de africanos nas Américas e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa, acusadas de feitiçaria.” Esses processos históricos terão como resultado o que Santos (2010) chama de ‘epistemicídio’, ou seja, “a destruição de conhecimentos ligados à destruição de seres humanos.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28)

Se por um lado, o conhecimento de grupos considerados “inferiores” a partir de categorias criadas pelos homens brancos sofre um extermínio, Grosfoguel (2016) questiona como é possível que se considere natural que todo o conhecimento em todas as universidades ocidentalizadas tenha por base o conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental, a saber Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos.

Para Mignolo- Ribeiro (2014) a consequência dessa forma de produção de conhecimento, é que debaixo de uma pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíssem como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram a experiência particular de modernidade o padrão universal que sequer pode ser contestado. Para Mignolo (2017), a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade. Ele informa que esse conceito introduzido por Anibal Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, refere-se “à lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017 p.2), Esses colonialismos históricos se desdobram na Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, conforme as proposições de Mignolo (2003, 2014), Torres (2007) Grosfoguel (2016) e Balestrini (2013).

Torres (2007) esclarece que o colonialismo refere-se a uma relação política e econômica a partir da qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação. A colonialidade, por outro lado, está relacionada a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno. Esse colonialismo não se limita a uma relação formal de poder entre dois povos ou duas nações. Vai muito além, afetando a maneira como o conhecimento, o trabalho, as relações intersubjetivas, a autoridade se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Dessa maneira, embora o colonialismo esteja relacionado a um processo histórico- político-social que ocorre antes da colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (TORRES, 2007). Na forma de colonialidade, o colonialismo “chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (...) apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.” (TORRES, 2007, p. 131).

A sobrevivência da colonialidade nas Ciências Sociais, na Educação, nos Currículos, traz uma série de implicações. Para Santos (2007) o grande problema das teorias sociais, pensando o processo de colonialidade, é que elas estão fora do lugar, não se ajustam à realidade social, já que foram produzidas em três ou quatro países. Produziram o que ele chama de “Sociologia das Ausências”, ao promoverem a Monocultura do saber e do rigor, a Monocultura do tempo linear, a Monocultura da naturalização das diferenças, a Monocultura das escalas dominante e a monocultura do produtivismo capitalista.

Para essa discussão, interessa focar, em especial, a ideia de “monocultura do saber”, que segundo Santos (2007) está associada à ideia de que “o único saber rigoroso é o saber científico, portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 29). Essa concepção eurocentrada do saber, resultado da colonialidade, trouxe implicações, também, para a definição de currículos escolares e manuais didáticos (TORRES, 2007). Prevalece na escola uma lógica colonial, a partir da qual determinadas identidades são representadas de forma subalternizada e as narrativas privilegiadas excluem sujeitos históricos que tiveram suas identidades categorizadas como inferiores. No contexto dessas concepções, abraçar uma Pedagogia Crítica significa também compreender que é necessário construir uma prática pedagógica decolonial, que, percebendo o posicionamento ideológico dos currículos e manuais didáticos consiga se insurgir ao fazer pedagógico tradicional.

Compreendendo professores e professoras como agentes políticos que, de acordo com o que ADC anuncia como agência dos sujeitos, dentro das estruturas sociais, nas quais se situam, para essa reflexão, interessa focar a agência de sujeitos no contexto educacional e na perspectiva da pedagogia crítica e decolonial. E, embora haja uma ampla possibilidade de definições e conceitos para o termo, atenta à advertência de que os estudiosos que escolhem usar o termo agência devem defini-lo cuidadosamente, opto por, para dar continuidade a esse diálogo, definindo agência no contexto educacional e na perspectiva da pedagogia crítica nos seguintes termos: a agência refere-se à capacidade mediada socioculturalmente de agir (AHEARN, 2000), e a agência como sendo analiticamente examinada na sua relação com os constrangimentos das estruturas sociais e dos sistemas culturais (ARCHER, 2007).

Quanto à agência dos textos, destaco a afirmação de Magalhães (2017, p. 582) quanto ao fato de que a linguagem e os textos possuem força agenciadora, que atua por meio de agentes sociais. A autora menciona que os textos protagonistas apresentam quatro características: “o poder de produzir significados e evocar lembranças; a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; a durabilidade; e os efeitos causais, chamando a atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades” (MAGALHÃES, 2017, p. 575). Ela esclarece ainda que ao falar de Protagonismo da linguagem, está se reportando ao fato de que a linguagem tem uma força agenciadora, energética, atuando por meio de agentes sociais, que falam e escrevem no contexto de uma determinada língua (MAGALHÃES, 2017, p. 575) Esse

dados está relacionado ao que a ADC afirma quanto à linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUG, 1992, 1999, 2003). Magalhães (2017) destaca ainda como, nos últimos cinquenta anos, antropólogos, linguistas antropológicos e analistas do discurso opõem-se à concepção de linguagem gramatical, e argumentam em favor de uma concepção de signos socialmente situada. Nessa perspectiva, “a linguagem e o letramento estão no centro de grande parte da atual mudança social porque a linguagem e o letramento estruturam o conhecimento e viabilizam a comunicação” (BARTON, 2009, p.38).

Considerando, portanto, que os textos produzem efeito e que podem ser um indicador das concepções de mundo e de escola que um professor traz, bem como do seu fazer pedagógico, que estratégias pedagógicas podem ser mais efetivas na promoção de um fazer pedagógico contra-hegemônico, similar ao proposto por hooks (1997) e Freire (2017)?

HERNANDEZ (1988) apresenta como alternativa ao modelo instrucionista, ainda prevalecente na escola, a proposta da Pedagogia de Projetos. Nesse sentido, ele afirma: “O trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”(HERNANDEZ, 1988, p. 49), parte da perspectiva de que “o processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras...” implica compreender que a ideia de projeto é própria à natureza humana (PRADO, 2009. p. 6).

Comparando as considerações de PRADO (2009), com o que FREIRE (2018) e DEMO (2006, p.28), discutem quanto ao modelo educacional instrucionista que têm como paradigma “o fluxo de informação de uma mão, só a partir do professor para o estudante”, é possível compreender a proposta da pedagogia de projetos como uma busca por transcender esse paradigma. Nesse sentido, DEMO (2006) afirma que o estudante precisa experimentar uma aprendizagem ativa, visando a construção de sua autonomia. Para o autor, se o foco está na aprendizagem do aluno, a aula cai, porque não é a estratégia mais adequada. Na verdade, ao orientar-se pela lógica reprodutivista, a aula se colocará frontalmente contra a aprendizagem ativa do aluno. A aula, nesse sentido, segundo o autor, é uma invenção do professor, que se orienta pelo instrucionismo, uma concepção pedagógica que traz como problema central a falta de percepção de que a aprendizagem mais profunda não passa pela aula, mas por outras

estratégias e metodologias como a pesquisa, o exercício constante de argumentação e contra-argumentação, trabalho em grupo, escrita permanente dos próprios textos.

Assim como DEMO (2006) discute a necessidade de um fazer pedagógico que subverta a ideia de “aula”, apontando que práticas de fato podem cooperar para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes, PRADO (2009), destaca que:

“Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações- que tem como centro do processo a atuação do professor- para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações” (PRADO, 2009, p. 4)

A pedagogia de projetos, parece situar-se, portanto, como uma prática contra-hegemônica, tanto quanto seja capaz de subverter os modos de ser e fazer dentro da escola, propondo mais protagonismo ao estudante, e uma ação diferenciada do professor. Porém, tendo em vista que o que temos trazido à tela é a discussão sobre os pressupostos teóricos da pedagógica crítica, não basta falar em pedagogia de projetos, é necessário falar sobre pedagogia *crítica* de projetos. Na perspectiva da pedagogia crítica de projetos o que interessa: “é o foco emancipatório, em que se abrem brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas do futuro. (DIAS, COROA e LIMA, 2019)

O discurso escolar dominante ainda é profundamente bancário e colonial. Pensar em uma pedagogia que não seja apenas de projetos, mas seja uma pedagogia crítica de projetos significa estar atento ao fato de que como afirma GIROUX (1997, p.38) a ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento poder e política. Ele lembra ainda que:

“a questão de como professores estudantes e representantes da sociedade mais ampla produzem significado tende a ser obscurecido em favor da questão de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos, despolitizando-se assim, tanto a noção de cultura escolar como de pedagogia em sala de aula.” GIROUX (1997, p. 38).

Compreendo que pensar a pedagogia crítica de projetos, está associado, também, a repensar a identidade docente, colocá-la sob outra perspectiva, talvez relacionada ao que Tardiff (2002) discute ao afirmar que:

“As características do saber experiencial esboçam uma epistemologia da prática docente que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positivista e nas formas dominantes do trabalho material. Essa epistemologia corresponde assim a de um trabalho que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se pessoalmente” em tudo o que ele é, com a sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIFF, 2002, p.105)

Esse trabalhador, na medida em que compreende a fragilidade do modelo de educação bancária, recusa uma posição fixa e invariável de quem sabe em detrimento do aluno que é visto como aquele que não sabe. Para Freire (2018,) a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca, porque “se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente, no âmbito das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente a marca das relações humanas que a constituem” Freire (2018, p. 67). Nessa perspectiva, as interações dos professores com os alunos “não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores; elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao meu ver, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIFF, 2002, p.118).

Nesse sentido, DIAS, COROA e LIMA (2019) discutem como na contemporaneidade, no contexto educacional, se tornou ainda mais relevante se fazer a defesa em torno de uma postura crítica e de resistência que vá muito além do que a sociedade demanda em termos de funcionamento produtivo. Os autores destacam que assumir uma postura crítica, envolve, em especial, os estudos discursivos, a linguagem em práticas sociais. Nessa perspectiva, nós professores, precisamos nos perceber como agentes políticos, que assumam o compromisso de trabalhar para a transformação da sociedade em que vivemos, a partir de posturas de resistência. RAJAGOPALAN (2004, p. 106) destaca que o que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de atuar como agente catalisador das mudanças sociais. Para ele, cabe ao educador crítico, “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica de

constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo adquirem a aura de ‘intocabilidade’ dos dogmas” RAJAGOPALAN (2004, p. 111)

Diferenciando resistência reacionária de resistência conservadora DIAS, COROA e LIMA (2019) afirmam que a resistência reacionária relaciona-se a uma ação política que trabalha em favor da manutenção das desigualdades e injustiças mantendo os privilégios de determinados grupos sociais. Sabemos da existência de um forte e complexo sistema de reprodução ideológica e material que está cristalizado em diversas instituições sociais e que atua para manter e defender as desigualdades sociais e a injustiça na distribuição de bens materiais e simbólicos (DIAS, COROA e LIMA, 2019). Essas instituições atuam como aparelhos ideológicos do Estado para justificar os modos de ação, produção e de reprodução de uma sociedade.

Pedagogia Crítica de Projetos, portanto, pode ser relacionada a uma agência transgressiva do professor, uma agência que se coloque como resistência transgressiva e que se recusa a uma postura conservadora. Parte da compreensão de que:

“O professor não é somente um sujeito epistêmico, que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento que ‘processa’ informações extraídas do objeto (um contexto, uma situação, pessoas, etc) através do seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações, a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um sujeito existencial, no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermêutica, isto é, um ser do mundo, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções sua linguagem, seu relacionamento com os outros, consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social- que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói por meio de suas próprias a continuação de sua história. (TARDIFF, 2002, p.104)

Segundo Tardiff (2002,) ao compreender a dimensão holística, política e afetiva do seu trabalho, o professor adota a pedagogia crítica como parte do processo de recusa à concepção ingênua de educação que se filia à educação bancária. Ele compreende que a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos e que, sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas, entende, também, que, essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho sobre e com os alunos (TARDIFF e LESSAR, 2005) Esses professores e professoras compreendem que é justamente por envolver relações interpessoais que os modos de construção do conhecimento precisam levar em conta a questão do poder. (DIAS, COROA e LIMA, 2019).

Ao compreender essas questões, o professor compreende também que não só o que ele diz, mas o que ele faz, como constrói as suas relações com os alunos, que textos privilegia ao pensar o seu fazer pedagógico, todas essas práticas anunciam a sua posição política no mundo e a serviço de que projeto de educação ele está. Assumir uma Pedagogia Crítica Autoral de projetos está ligado ao entendimento de que “educar é conscientizar, desalienar, desfeticizar e que o poder de um professor, não é o poder dos poderosos, mas o poder da razão, da crítica radical, do engajamento, da sensibilidade, da compaixão, da solidariedade” (GADOTTI, p.11).

2. REDES TRANSCISCIPLINARES- ESTUDOS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO CRÍTICA

Tanto hooks (1997), quanto Freire (2017), ao narrarem as suas experiências não só como pesquisadores, mas também como professores universitários, apresentam aspectos de suas práticas que permitem percebê-las como contra-hegemônicas. Paulo Freire (2017), ao desenvolver o método de alfabetização em que partia de palavras que pertenciam ao universo de vivência dos estudantes e hooks (1997), ao adotar estratégias pedagógicas que permitiam que todas as vozes dos estudantes fossem ouvidas e fizessem parte da construção da aula anunciam uma percepção do poder de agência dos textos para a construção de um fazer pedagógico engajado e que se dê dentro de uma perspectiva crítica. Nesse sentido, considero importante destacar que o conceito de texto que trago é aquele proposto por Fairclough (2003), quando afirma:

“Eu usarei o termo texto em um sentido bastante amplo. Textos impressos e escritos, como listas de compras e artigos de jornal, são textos, cópias de conversas e entrevistas (faladas) também o são, assim como programas de televisão e páginas da Internet. Nós poderíamos dizer que qualquer exemplo de linguagem em uso é um texto (FAIRCLOUGH, 2003, p.10)

Também acho importante destacar que, tanto quanto Freire (2017) e hooks (1997) evidenciam uma consciência do efeito que os textos que embasam a sua prática pedagógica exercem, Fairclough (1999), a partir da ADC, tem como ponto de central de seus estudos a compreensão de que:

“Os textos apresentam resultados variáveis de natureza extradiscursiva, como também discursiva. Alguns textos conduzem à guerra e à destruição de armas nucleares outros levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo, outros ainda modificam as atitudes as crenças ou as práticas das pessoas (FAIRCLOUGH, 1999, p.112)

Ao que me parece, foi por compreender os efeitos que os textos produzem e por identificar o seu potencial agentivo, que Freire rechaçou a utilização de enunciados artificiais como “Eva viu a uva” no processo de alfabetização de adultos no Brasil. Para Freire, Eva não significa nada para quem não sabe quem é Eva e para quem nunca teve acesso à uva na vida. Em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, no Irã, em setembro de 1975, segundo GADOTTI (2008, p.253), Freire afirmou:

Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade (GADOTTI (2008, p.253)

Declarando-se constantemente inspirados por Paulo Freire, CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES (1996) discutem “a conscientização da linguagem” para identificar uma abordagem do ensino de línguas que se fundamenta na atenção consciente às propriedades da linguagem. Os autores destacam que “o objetivo principal da escolarização deveria ser o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo”(CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES ,1996, p.38).

Na perspectiva proposta pelos autores, se o ensino da língua padrão, a partir do qual as escolas repassam práticas e valores de prestígio proporcionam aos estudantes maior qualificação, também é preciso compreender que assim como asseveram os pensadores como Bourdie e Passeron, as escolas não removem diferenças do capital cultural ou linguístico. É preciso destacar que o repasse de práticas e valores associados à norma padrão da língua, também tem o efeito velado de legitimá-los além de legitimar as relações sociais que sustentam. Isso se dá, porque como assevera Fairclough (2003, p. 08), os textos são partes de eventos sociais e como tais têm efeitos causais, o que

significa que acarretam mudança na vida social. Para superar práticas pedagógicas que privilegiam o ensino da norma padrão e não proporcionam ao aprendiz a possibilidade de reflexão crítica sobre a língua, CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES (1996), sugerem que o trabalho de conscientização linguística mostre aos aprendizes, “não apenas modos diferentes de rotular o mundo de acordo com a posição ou o ponto de vista do falante ou do escritor, mas também que os rótulos mais familiares ou naturais incorporam filosofias, teorias ou ideologias implícitas” (CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES ,1996, p.42). Esse modelo de trabalho de conscientização linguística crítica traz implicações importantes, a saber:

1. A conscientização crítica da linguagem é construída a partir das capacidades linguísticas existentes e da experiência do aprendiz;
2. O sentido, muitas vezes implícito, que o aprendiz tem sobre aquilo que ele é capaz de fazer, bem como sobre aquilo que sua experiência lhe diz acerca dos limites e restrições no que ele é capaz de fazer, tornam-se explícitos e transparentes;
3. Os educadores oferecem ao aprendiz uma maneira de construir um relato sistemático e explícito dessa experiência, conferindo-lhe assim o estatuto de conjunto de conhecimento escolar;
4. Esse corpo de conhecimento torna-se um objeto a ser compreendido e o aprendiz pode se tornar ciente das causas sociais dos limites e restrições impostos ao seu discurso e ao dos outros. CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES (1996, p.42)

Para que o processo de transformar a experiência linguística do aprendiz em um corpo de conhecimento explícito sobre o qual ele pode fazer uma reflexão crítica é necessário que as escolas tenham objetivos emancipadores. Dessa maneira, todos os professores e professoras deveriam “visar a desenvolver em seus alunos uma conscientização crítica da linguagem em seu campo de ensino CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES (1996, p.43).

Em consonância com as proposições da CLC, para Freire (2018), no desenvolvimento do trabalho pedagógico, junto aos adultos que ele buscava alfabetizar, seria fundamental selecionar um léxico que fizesse sentido, buscar palavras de um campo semântico que permitisse aos trabalhadores rurais condições de aprendizagem, mas, além disso, a construção de uma consciência crítica sobre o seu lugar no mundo.

Tanto para ADC quanto para a CLC, o discurso é, em si mesmo, uma prática de luta e não simplesmente uma questão de seguir convenções. CLARCK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES (1996, p.46). Nesse sentido, uma das críticas de Fairclough (1992) à teoria de Foucault, diz respeito ao esquematismo e à

unilateralidade. Para Fairclough (1992) a ausência de um foco sobre a prática e a luta nas análises de Foucault resultam em uma concepção unilateral, onde a ênfase é nas estruturas e não na capacidade de resistência e agência dos sujeitos. Na perspectiva da ADC: “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem (FAIRCLOUGH, 1992, p. 91).

Outra importante contribuição ao pensamento pedagógico crítico segundo Gadotti (2006), é aquele feito por autores ligados à Escola de Frankfurt. É desse movimento que emergem nomes como Walter Benjamim e Basil Bernstein, e é no pensamento crítico e antiautoritário dessa escola que o pedagogo contemporâneo Henry Giroux se inspira. É partindo da teoria crítica da sociedade que Giroux (1997), segundo Gadotti, (2006) elaborou *a crítica do pensamento crítico*, destacando as limitações daquela. O ponto central sobre o qual Giroux (1997) elabora a sua crítica, refere-se ao fato de que no pensamento crítico não existia lugar para o conflito e para a contradição. Ou seja, segundo a compreensão de Giroux (1997), embora os pensadores da Escola de Frankfurt tenham trazido relevantes contribuições quanto à percepção da autonomia relativa da escola e a natureza política da cultura como força reprodutora, eles ignoraram ou subestimaram as noções de resistência e luta contra-hegemônica. Nesse sentido, Giroux (1997) foi além das Teorias da reprodução social e cultural e partiu de conceitos de conflito e resistência para elaborar as suas análises. Para ele seria importante redefinir a importância do poder, da ideologia e da cultura para se compreender as relações entre escolarização e sociedade dominante.

No Brasil é importante destacar a contribuição de SAVIANI (2013) que também argumenta que a visão crítico-reprodutivista teve um papel importante no país, porque de algum modo colaborou para que a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista, fosse impulsionada. Segundo ele, os limites da teoria crítica- reprodutivista foram ficando evidentes à medida em que ela se revelou capaz de fazer a crítica do existente, mas não trouxe proposta de intervenção prática, ou seja, ela aponta e constata como a escola funciona, mas não sinaliza que possa ser de outro modo

Para os crítico-reprodutivistas, a escola só pode existir como espaço de reprodução da sociedade, nessa perspectiva: “a prática pedagógica situa-se sempre no

âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2013, p. 59). No entanto, a questão que os educadores enfrentavam ia além desse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir desenvolve uma prática de caráter crítico. Nesse contexto, foi surgindo uma demanda por alternativas.

A Pedagogia Radical surge, então, como parte da nova sociologia, como uma corrente teórica emerge em resposta ao que o autor designa como Ideologia da prática educacional tradicional (GIROUX, 1997). A partir dos questionamentos acerca da estrutura escolar, alinhados com a ideia da Pedagogia Radical, o autor compreende que a dominação e a opressão são produzidas dentro dos processos de escolarização e, a tarefa mais importante dos críticos educacionais é dar a conhecer como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias. Em contraponto à ideia de escolas como meras agências de reprodução social, Giroux (1997) sugere que elas sejam percebidas como esferas públicas democráticas e que os professores que nelas atuam se coloquem como intelectuais transformadores. Essas duas categorias são muito caras à Pedagogia Crítica.

Giroux (1997) aborda também um aspecto da escolarização que, por vezes, é negligenciado em estudos e pesquisas educacionais- a linguagem. O autor esclarece que é necessário construir uma linguagem de análise diferente para compreender o significado da escolarização. Assim, ele problematiza o uso de um discurso que aborda os processos educacionais apenas do ponto de vista administrativo ou na lógica das pedagogias gerenciais, nas quais o controle e não a aprendizagem parece ter alta prioridade.

Giroux (1997) contesta a Pedagogia Conservadora e o paradigma curricular tecnocrático dominante que enfatizam a técnica e a passividade e, em contraponto a eles, coloca em destaque a Pedagogia Radical que se preocupa com a alfabetização crítica e a cidadania ativa. Ele sugere uma Nova Sociologia do Currículo, e critica o modelo tecnocrático de currículo, em especial porque ele ignora a relação mais ampla entre ideologia e conhecimento escolar, assim como entre significado e controle social. Nessa perspectiva, para o autor, quando se perde a natureza subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se apenas a acumulação e a categorização. Ele

desvela a pretensa neutralidade do currículo, enfatizando que, tanto o significado do conhecimento é construído, quanto os estudantes não são atores com identidades fixas, mas participam da definição e redefinição de seus mundos. Nesse sentido, ele argumenta que: “os professores e aqueles interessados em educação devem passar a compreender como a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das maiorias excluídas”. (GIROUX, 1997, p. 39).

No Brasil, um dos mais importantes, se não, o mais importante representante da Pedagogia Crítica é Paulo Freire, com quem, em sua obra, Giroux (1997) dialoga muito profundamente. Assim como Freire, (2018) Giroux (1997) considera que o desafio proposto pela Pedagogia Radical é a construção de um fazer pedagógico que possibilite aos professores e estudantes atuarem a partir de práticas e discursos contra hegemônicos, uma vez que, as formas tradicionais de educação servem basicamente para objetificar e alienar os grupos oprimidos. E foi imbuído do desejo de transcender fazeres pedagógicos que não se alinhavam à proposta de uma educação como prática da liberdade que Freire (2018) formulou não apenas uma teoria, mas, um método pedagógico partindo do entendimento de que “o método é a forma exterior e materializada em atos que assume a propriedade fundamental da consciência, é a sua intencionalidade” (Freire, 2018, p.77).

Em diálogo com o que Giroux (1997) se refere ao criticar a concepção de professores que se colocam como meros administradores de currículos, Freire (2018, p. 80) coloca em destaque a ideia da “Educação Bancária”. Para o pensador pernambucano, “na educação bancária, a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. É mais que significação, então é melhor não dizê-la.”

Na insistência por superar a chamada “Educação Bancária”, Freire (2018, p. 77) elabora um método de alfabetização que foi experimentado no Brasil, em países da África e da América Latina. Compreendendo que “não há outro caminho senão na prática de uma pedagogia humanizadora”, o método parte do princípio de que “a luta pela liberdade requer que o sujeito seja ativo e responsável e não um escravo nem uma peça bem alimentada na máquina (Freire, 76). Freire, sugere então, estratégias pedagógicas que funcionam da seguinte maneira:

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica- os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano (Freire, 2018, p. 14)

Nesse sentido, Freire (2018, p. 33) faz questão de destacar que o que está assinalado em sua obra “parte dos livros, mas partem também da prática, estão ancoradas em situações concretas”. É esse contato de Freire com os alfabetizados adultos em movimentos sociais, em um trabalho rico e contínuo que vai confirmando a consistência do que ele afirma e levando-o à sistematização do que ele vai chamar de “Pedagogia do Oprimido”. Na perspectiva proposta por Freire (2018, p. 57), a “Pedagogia do Oprimido transforma-se na Pedagogia do Homem”, na medida em que ela rompe com a concepção tradicional de educando, educador, ensino, educação para abraçar e concretizar a ideia de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo, com os outros.” (Freire, 2018, p.81).

Freire (2018) assim como Giroux (1997) desvela a pretensa neutralidade dos processos educacionais e dos currículos, colocando em destaque que promover uma educação transformadora requer a ruptura com uma concepção ingênua de educação. Para ele, “na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo” (Freire, 2018, p.83), para ele, “na verdade, o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’ e isto para que, melhor adaptando-se a essa situação, melhor os domine” (Freire, 2018, p.83),.

Reportando-se à educação bancária, hooks (2013) refere-se a Freire como um professor cuja a obra tocou-lhe profundamente. Ela afirma que:

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da ‘educação bancária’, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-las e armazená-las. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama de ‘conscientização’ em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos (hooks, 2013, p. 26)

Em alguma medida, hooks (2013) havia experimentado a educação transformadora sobre a qual Freire (2018) se referia, quando, ainda na infância, ela teve a oportunidade de passar pela escolarização no contexto norte-americano do Apartheid. Ela estudou em escolas segregadas, e sobre suas professoras negras ela afirma: “embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2013, p. 12)

Essa vivência em escolas segregadas, com professoras negras, que encaravam o seu trabalho como missão, nas quais as crianças negras que se destacavam recebiam atenção especial fez com que hooks (20013, p. 10) entrasse em contato com uma “experiência de aprendizado como revolução”. Segundo ela, em escolas segregadas, para os negros, o lecionar, o educar era um ato essencialmente político, uma vez que tinha origem na luta antirracista. Nessas escolas, as crianças negras aprendiam desde cedo que “nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”. hooks (2013, p. 11)

Quando, mais tarde, hooks (2013) se torna estudante de graduação, ela começa a se inquietar com o fato de que percebia em seus professores uma falta de entusiasmo com o ato de ensinar. Ela se surpreende com o fato de que, mesmo na graduação, a principal lição que se ensinava aos estudantes é que eles deveriam obedecer à autoridade. A percepção que ela tinha era de que:

A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (HOOKS, 2013, p. 14)

E é a partir dessa experiência de frustração e decepção com o tipo de trabalho que ela via sendo feito nas universidades que hooks (2013) entra em contato com a obra de Paulo Freire. Ela afirma que quando descobriu a obra do pensador pernambucano, exilado nos Estados Unidos, teve o seu primeiro contato com a Pedagogia Crítica e encontrou nele um mentor e um guia que, assim como ela, entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Para hooks (2013) a experiência com Paulo Freire havia sido tão

profundamente transformadora que lhe devolvera a fé na educação libertadora. Ela desejava manter a “convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2013, p. 31) A partir da Pedagogia Crítica e buscando ser uma “intelectual negra insurgente”, bell hooks tem, então, a coragem de colocar em questão as práticas pedagógicas conservadoras, cristalizadas no ambiente acadêmico e busca um fazer pedagógico associado ao que ela chama de pedagogia engajada, alinhada à ideia de que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16)

Na perspectiva da Pedagogia Engajada há uma ênfase no bem estar. Refletindo sobre uma educação progressiva e holística, bell hooks (2013, p. 28) considera que “a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional.” O que ela busca é que os estudantes queiram estar em sala de aula, envolvam-se naquilo que é proposto, tenham as suas vozes ouvidas. Mas, para além disso, hooks (2013, p. 35) destaca o quanto é importante que os professores, ao adotarem a pedagogia engajada, que “necessariamente valoriza a experiência e a expressão do aluno, possam eles mesmos ser transformados”. Nesse sentido, ela afirma: “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo” (hooks, 2013, p. 35).

Na seção seguinte, dando continuidade a esse exercício de uma escrita mais decolonial e buscando trazer o sopro do Projeto Mulheres Inspiradoras, que teve como espinha dorsal o estudo de biografias de mulheres, compartilho um episódio da minha prática pedagógica, no que tange à minha formação como professora leitora e trago parte da história de Carolina Maria de Jesus..

3. DIÁLOGOS DECOLONIAIS: “Quem não tem amigos, mas tem um livro, tem uma estrada”³

Tive, em 1996, um encontro tardio, porém, arrebatador com a literatura e desde esse encontro firmei o compromisso de que a leitura e a literatura teriam destaque, seriam o eixo organizador de todo o meu trabalho em sala de aula. Um dos episódios importantes dessa caminhada na construção da minha identidade de professora leitora foi o meu encontro com Carolina Maria de Jesus. Li Carolina, pela primeira vez, em

³ Quarto de Despejo- Diário de uma Favelada. Carolina Maria de Jesus.

2004, quando, já professora, desenvolvi um projeto de leitura junto a estudantes do 6º ao 9º ano. Eu não fui a responsável pela curadoria das obras, mas me recordo de que a escolha de *Quarto de Despejo- Diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus foi muito motivada pelo fato de que naquele ano a obra constava dentre as indicadas para o Programa de Avaliação Seriada⁴- PAS.

Como o público que lia o texto seria formado por estudantes do 9º ano, a ideia era que eles já tivessem contato com a obra antes de ingressarem no Ensino Médio. Aquele relato, profundo, detalhado, rico e instigante da vida de uma mulher que vivia no morro do Canindé, por volta da década de 1950, tendo a tarefa de criar três filhos- dois meninos e uma menina-sozinha, trabalhando como catadora de papel e outros materiais recicláveis pelas ruas de São Paulo, provocou-me muitas reflexões.

Mas, foi só em 2014, ao buscar biografias de mulheres que pudessem ser fonte de inspiração para os estudantes, dentro do processo de realização do Projeto Mulheres Inspiradoras que eu tive um encontro ainda mais potente com Carolina. Á época, eu estava atuando com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e Carolina foi incluída na seleção de 10 mulheres inspiradoras que teriam suas biografias como parte do trabalho desenvolvido no 1º bimestre. O objetivo era que os estudantes se debruçassem sobre a história de vida dessas mulheres e vissem o que de peculiar, específico, único havia na trajetória de cada uma delas que as tornava inspiradoras. Naquele ano, Carolina impactou profundamente os estudantes. Nas cinco turmas em que a biografia dela foi estudada, todos foram tomados por perplexidade e espanto. Não acreditavam que fosse possível que alguém suportasse condições tão adversas como aquelas que Carolina relatava.

Em 2018, por ocasião do início da minha pesquisa, ao ouvir uma das professoras entrevistadas, percebi que Carolina também tinha trazido espanto e admiração aos professores e professoras que tinham participado da ampliação do projeto. Recordo-me de que, por ocasião de 2017, ano em que o projeto piloto foi desenvolvido, uma das professoras participantes confidenciou-me que decidiu participar da formação e da ampliação do projeto porque tinha grande admiração por Carolina e por sua obra.

⁴ Processo seletivo para ingresso no ensino superior, criado pela Universidade de Brasília, a partir do qual os estudantes fazem uma prova a cada final de série do ensino médio, de maneira que ao final desse ciclo ele terá feito três provas. Se a soma das três notas redundar em um resultado positivo para o estudante, ele pode ingressar

Em 2017, foi lançada uma das mais completas biografias de Carolina, o livro “Carolina, uma biografia” de Tom Farias. Trata-se de um compêndio feito não só a partir da consulta aos relatos autobiográficos de Carolina que foram transformados em livros, mas também de pesquisas em obras anteriores que tiveram por objetivo apresentar a biografia de Carolina. Farias (2017) realizou um trabalho minucioso, admirável, de pesquisa também em uma diversidade de documentos históricos que incluem registros de nascimento, notícias de jornal, certidão de óbito. Além disso, ele entrevistou pessoas próximas de Carolina, como a única filha viva, Vera Eunice, e alguns jornalistas que conviveram com ela. Até então, eu havia lido apenas *Quarto de Despejo- Diário de uma favelada* e *Diário de Bitita*, as duas obras mais conhecidas da escritora, ambas autobiográficas. E foi o contato com essa nova biografia que, até onde pude perceber, se traduz em um dos estudos mais completos sobre Carolina, que eu me dei conta de que todo o espanto, admiração e inspiração suscitados por ela são mais do que justos. Por força do Projeto Mulheres Inspiradoras, desde 2015, eu ministrei mais de 150 palestras em escolas, instituições de ensino superior, nos mais diferentes eventos, acadêmicos ou não. Em todas essas palestras Carolina me acompanhava. Junto com a minha narrativa sobre o projeto eu trazia a história daquelas 10 mulheres sobre as quais os estudantes que participaram da primeira edição de 2014, e Carolina sempre era citada com muita ênfase por mim.

O que eu disse sobre Carolina até então não alcança a grandiosidade do que ela fez, do que ela deixou como legado e do que ela representa. Lendo a biografia escrita por Tom Farias eu me dei conta de que embora o relato de Carolina em *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada* e em *Diário de Bitita* documentasse momentos importantes da vida dela, havia muito mais a narrar. Até aquele momento eu apresentava Carolina como a escritora negra, catadora de papel, que havia sido descoberta pelo jornalista Audálio Dantas. Conhecer detalhes da trajetória dela me fez concluir que essa definição a limita e não revela a complexidade envolvida no processo de Carolina tornar-se escritora. Sendo Carolina a primeira mulher negra em situação de extrema pobreza a tornar-se escritora no sentido mais completo da palavra, tendo a sua obra sido incluída no cânone da literatura brasileira, considero que Carolina abriu um caminho para que outras tantas mulheres negras pudessem trilhar essa trajetória. Aqui, compartilho parte da história de Carolina, sem ter a pretensão de fazer um relato exaustivo, buscando, sobretudo, destacar episódios da vida dela que considero

importantes para a melhor compreensão de sua biografia e de sua obra. Tomo como principal material de consulta, o texto de Tom Farias, aqui já citado.

Carolina, eleita por nós, professores, professoras e estudantes engajados no Projeto Mulheres Inspiradoras elegemo-na embaixadora do projeto. Coincidentemente o primeiro ano em que o projeto foi desenvolvido, 2014, foi o ano em que se celebrou o centenário do nascimento de Carolina. Segundo Farias (2017)⁵ Carolina nasceu em 14 de março de 1914, ou seja, apenas 26 anos após a abolição da escravatura. Nasceu em uma pequena cidade de Minas Gerais chamada Sacramento, que ainda guardava muitos vestígios da prática de “adotar” ou “criar” crianças negras que eram submetidas a trabalhos domésticos exaustivos.

A mãe de Carolina Maria de Jesus, é Maria Carolina de Jesus, a quem todos chamavam de Cota, era filha de escravos. Ela teve dois filhos: o mais velho, o menino, de nome Jerônimo, filho de Osório Pereira, e Carolina, filha de João Cândido Veloso, uma espécie de violeiro ou seresteiro, a quem, até onde se sabe, Carolina não conheceu pessoalmente. Ao longo da narrativa de Carolina em *Diário de Bitita* é possível visualizar as condições desumanas em que vivem os negros no período pós-abolição da escravatura. Segundo Farias (2017, p. 33) “sem estudos ou qualquer profissão certa, largados à própria sorte, totalmente desamparados por governos, negros e negras se tornavam alvo exploratório da mão de obra barata, da violência do sistema, e do genocídio incondicional da polícia”.

Na infância, Carolina era descrita como uma “negrinha de olhos vivos, testa ampla e lisa, boca proeminente, maçãs do rosto acentuadas, apesar de muito magra e pernas finas e compridas, tinha uma voz assaz enjoativa, estridente, para a sua idade.” (Farias, 2017, p.16). Carolina era uma criança curiosa, que pelas perguntas que fazia chegava a ser considerada impertinente. Desde a infância demonstrava uma inteligência fora do comum. O tempo todo fazia perguntas às pessoas e quando obtinha as respostas fazia novas perguntas. Uma curiosidade apresentada por ela em *Diário de Bitita* é o seu desejo de ser homem quando crescesse. Ela se incomodava profundamente com a obediência cega das mulheres aos maridos. Outra curiosidade sobre a história de Carolina na infância, envolve um episódio em que sua mãe, Cota, precisa deixá-la com a avó para que pudesse trabalhar. Como Carolina se mostrava

⁵ Todas as informações trazidas sobre a história de Carolina e aqui apresentadas foram obtidas a partir da leitura de Quarto de Despejo- Diário de uma favelada, Diário de Bitita e Carolina, uma biografia, de Tom Farias.

inquieta, a avó decide servi-lhe cachaça, com o objetivo de que ela se acalmasse. Carolina, ainda muito pequena, tem uma espécie de desmaio. A mãe chega do trabalho e a encontra desacordada. Desesperada, sem saber o que havia se passado, ela busca a ajuda de um médico. Cota decide apelar para Eurípedes Barnanulfo, um médium, segundo Farias (2017), um “médico das almas”. Era um homem que não tinha formação superior como médico, mas, aos 25 anos de idade, se converteu ao Espiritismo pela doutrina Allan Kardec, depois de ter sido por um longo tempo um católico fervoroso.

Quando o médium examina Carolina desacordada, rapidamente informa à Cota de que ela não tem nada, que a menina está apenas embriagada por terem dado bebida a ela que, assim, adormeceu. A mãe de Carolina fica aliviada com a notícia e com o fato de que o médium, tratado por Dr. Eurípedes Barsanulfo, preparou uma solução de remédios em sua farmácia para que Carolina vomitasse todo o álcool e acordasse, já que se encontrava em estado letárgico a horas. A mãe de Carolina, então, decide compartilhar as suas preocupações, contando ao médico que Carolina chorava dia e noite, sem se cansar. Carolina é então examinada mais uma vez, agora de forma mais detalhada e o médico conclui que ela tem uma enxaqueca. Segundo ele, Carolina, por ser muito pequena e não ter condições de dizer o que sentia, apenas chorava para chamar a atenção dos adultos para o mal que a acometia. Esta consulta segundo Farias (2017) foi bastante reveladora, tanto para Carolina quanto para a mãe dela. Ele informa que Carolina conta em suas memórias que o médico teria dito que “o crânio dela não tinha espaço suficiente para alojar os seus miolos, que ficavam comprimidos, por isso as fortes dores, por isso, claro, choro” (Farias, p.41). Nessa mesma consulta o médico teria dito para Cota que Carolina viveria até os 21 anos como se estivesse sonhando, que a sua vida ia ser atabalhoada. O mais surpreendente é que como parte dessa revelação, o médium teria dito: “-Ela vai adorar tudo o que é belo, a sua filha é poetisa” (Farias, 2017, p.41). Embora não soubesse exatamente o significado dessa palavra, a mãe de Cota deve ter guardado essa informação ou a transmitido para Carolina, porque em um dos seus relatos, ela menciona que o Dr. Eurípedes teria dito: “pobre sacramento, do seu seio sai uma poetisa.” (Farias, 2017, p.42).

A curiosidade e inteligência fora do comum de Carolina contribuíram para que ela chegasse à escola. Isso porque sua mãe, Cota, fora trabalhar como empregada doméstica na casa do senhor José Saturnino e de sua esposa, Maria Leite, chamada de Mariquinha, uma mulher rica e de posses e que gostava muito de ajudar os pobres,

especialmente, os negros. Cota empregou-se na residência do casal para lavar e passar roupas. Como não tinha com quem deixar Carolina, a levava para o trabalho. Carolina vivia livremente e como não dava sossego a ninguém, dona Mariquinha teve a ideia de matriculá-la no Colégio Allan Kardec, que à época era o melhor da região, fundado pelo Dr. Eurípedes Barsanulfo.

Quando entrou na escola, a primeira impressão de Carolina foi de espanto. Ela teve que lidar com xingamentos e assédios preconceituosos. No começo, ela não se interessava pelos estudos. A escola era rígida. Já no primeiro dia de aula Carolina foi repreendida pela professora Lonita, que ao descobrir que ela, aos sete anos, ainda mamava no peito da mãe, questionou se ela não se envergonhava disso, ao que Carolina respondeu altivamente que não. A resposta de Carolina incomodou a professora que a repreendeu duramente diante da turma e para isso chamou-a pelo seu nome completo. Carolina, que até então, só se reconhecia pelo nome Bitita, retrucou: “Meu nome é Bitita”.

O fato é que Carolina se tornou uma aluna aplicada, tendo mesmo desenvolvido uma paixão incondicional pelos estudos. Apesar de no início ter se mostrado relapsa, faltando as aulas, depois passou a ser uma das primeiras alunas em frequência e aprendizado na escola. Assim, em pouco tempo Carolina aprendeu a ler e a escrever. Quando percebeu que conseguia ler os letreiros das lojas, Carolina se sentiu muito poderosa. O problema é que em sua casa não havia um livro sequer que ela pudesse ler. Ao constatar isso, ela foi tomada por grande tristeza e a mãe sugeriu que ela fosse até a casa da vizinha para pedir um livro emprestado. Com um sorriso no rosto, Carolina voltou da casa da vizinha com o livro “Escrava Isaura” de Bernardo Guimarães. Quanto a isso, Farias (2017, p. 51) informa que: “Carolina se encantou pelo livro, não só por ser sua primeira grande leitura, ou seu primeiro livro lido, que ela não largou um só minuto, adotando-o febrilmente, mas também pela história de sofrimento porque passava a protagonista, diante das maldades do feitor.”

Carolina estudou o que corresponderia à segunda série primária. Esse tempo na escola foi o suficiente para que ela se tornasse uma leitora contumaz, que lia tudo o que lhe caía nas mãos, de livros a jornais, inclusive lendo os mesmos jornais, várias vezes, por falta de opção do que ler. Segundo Farias (2017, p. 55) “Considerava os poucos livros que tinha a sua maior preciosidade, considerava-os “os seus pertences mais preciosos”. Carolina foi tão contagiada pelo gosto pela leitura, que “ela conta que às

vezes a mãe saía de casa cedo e dava ordens para ela cuidar da casa e botar o feijão no fogo”, a panela ia para o fogo e Carolina para a leitura. Quando dava conta de si, o feijão tinha queimado e a bronca da mãe comia solta” (Farias, 2017, p.56).

Na adolescência, Carolina foi acometida por uma grave doença nas pernas que a levou a sair em busca de ajuda, percorrendo grandes distâncias a pé. Chama a atenção o quanto Carolina e sua família se deslocam, em um movimento que lembra uma diáspora infinita. Quer seja em busca de trabalho, quer seja em busca de cura para a sua doença, Carolina se movimenta por várias regiões nas proximidades de Minas Gerais. Primeiro ela sai de sua cidade de origem, Sacramento, e com sua família vai trabalhar em uma fazenda em Uberaba, depois chega à Restinga, município de Franca. Mais tarde, vai parar no Asilo de São Vicente em Uberaba, onde recebe tratamento para a enfermidade em suas pernas. Posteriormente chega a Ribeirão Preto, passa por Sales de Oliveira, por Jardinópolis, a 18 km de Ribeirão Preto. Se fixa em Orlândia, na macroregião de Ribeirão Preto. Nessa ocasião ela trabalha na casa de Maria Ernestina Carneiro Manso Pereira, mais conhecida como Mietta Santigado. Mietta era uma ativista na luta pelo direito das mulheres ao voto e a serem candidatas a cargos políticos. Merece destaque o fato de que frequentemente Carolina era maltratada nas casas onde trabalhava, mas nessa casa ela declara que lhe dispensavam um tratamento gentil e amável. O marido de Mietta Santiago, inclusive, examinava as suas feridas nas pernas e fazia-lhe curativos.

Foi nessa casa, que certa feita, vasculhando caixotes deixados em seu quarto, ela se deparou com o “Dicionário Prosódico do Brasil e Portugal” de Antônio José de Carvalho e João de Deus. Segundo Farias (2017, p. 88) na 5ª edição consultada por ele, publicada em 1805, dizia na introdução que o dicionário era direcionado “a todos os que desejam falar sem erros de pronúncia, tão vulgares entre as pessoas ainda razoavelmente instruídas e “ao público em geral e em especial aos que estudam nas escolas a língua portuguesa”. Aquele dicionário teria papel decisivo na constituição de Carolina como escritora.

Mais tarde, surge a oportunidade de Carolina ir para São Paulo. Isso porque ela havia sido indicada para trabalhar com uma professora, Dona Romélia e o marido, um dentista, de nome Luiz, que estavam procurando uma mulher que lhes acompanhasse em viagem a São Paulo, na condição de criada. Carolina ficou muito feliz com essa possibilidade. Ela viaja para São Paulo em 1937.

Diferente do que muitos possam imaginar, Carolina não se tornou escritora por acaso. Quando chegou a São Paulo ela já almejava esse projeto, mas, segundo Farias (2017), chegando à cidade esse desejo se tornou ainda mais forte. Ela queria “fazer a vida como poetisa” e, para atingir esse objetivo, passou a se apresentar para quem fosse possível “ e nos respectivos locais que a aceitasse, como circos, festas e, sobretudo, nas redações dos diversos jornais paulistanos, onde ia com uma certa frequência” (Farias, 2017, p. 113). Da chegada de Carolina a São Paulo, até a sua conquista com a publicação de Quarto de Despejo- Diário de uma favelada, obra que a tornou a aclamada escritora, ainda haveria muito tempo. Nesse ínterim ela esteve no Rio de Janeiro e, segundo (Farias, 2017, p. 115), no dia 25 de fevereiro de 1940 ela é fotografada na redação do jornal “Folha da Manhã”, do grupo “Folha de São Paulo” ao lado do jornalista Willy Aureli.

Nessa ocasião ela divulga a poesia “o colono e o fazendeiro.” Farias (2017) destaca ainda que Carolina, desde que fora alfabetizada em Sacramento, não deixara o hábito da leitura e da escrita, mas é a partir dessa etapa de sua vida, em que ela se muda para São Paulo que essa relação com os livros e a escrita se intensificará. Isso pode ser confirmado por uma declaração feita por ela ao jornal “A Noite”, que é destacada por Farias (2017) em seu livro. Ele traz as seguintes palavras de Carolina: “Tudo tenho feito para torcer a linha do meu destino e esquecer a tortura dos versos que me enchem a cabeça, mas eles brotam do meu pensamento e eu não tenho outro remédio senão dar-lhes expansão. Está aqui o fruto das minhas ideias (Farias, 2017, p.118).

A pesquisa de Farias (2017) na Antologia Pessoal de Carolina Maria de Jesus, organizada por José Carlos Sebe Bom Meihy revela que Carolina empreende uma luta incansável na busca por se tornar poetisa e grande parte dessa luta envolve a visita a redações de jornais, onde ela apresenta os seus escritos. Segundo ele, Carolina sofre preconceito nessas incursões que faz aos jornais e ela mesma declara: “Eu disse: o meu sonho é escrever!/ Responde o branco: ela é louca/ O que as negras devem fazer.../ É ir pro tanguê lavar roupa”.

Farias (2017) informa que Carolina passou a morar no morro do Canindé em São Paulo em 1948. Em alusão aos registros feitos por Carolina, ele menciona que nesse período “a prática de escrita está amplamente enraizada nela, como um projeto bem definido de mudança de vida através da literatura” (Farias, 2017, p. 180). O historiador informa que o primeiro livro comprado por Carolina “quando queria ter certeza sobre o

que era ser poeta, foi o de Casemiro de Abreu- As primaveras.” (Farias, 2017, p. 180). Porém, ele lembra que antes disso, ela já tinha um percurso de leitura, desde a “Escrava Isaura” de Bernardo Guimarães.

Como o livro “Quarto de Despejo- Diário de uma favelada”, é a primeira e a mais conhecida obra de Carolina, a maioria das pessoas imagina que Carolina nasceu como escritora a partir dele. Nesse sentido, Farias (2017) declara de maneira contundente:

É tosco imaginar que Carolina nasceu a partir do livro Quarto de Despejo, como se tem dito crua e secamente: tampouco que Quarto de Despejo é a sua única maior obra. Pode-se dizer, para evitar outras controvérsias, que é a sua obra mais importante, que lhe deu projeções merecidas. Carolina, mesmo antes de aportar na cidade de São Paulo já tinha em si o sonho de escrever. A diferença é que ela não sabia como e por onde começar. Mesmo no interior, cometeu pequenos e rápidos textos em versos, em geral panegírico para agradar a uma pessoa ou outra. (Farias, 2017, p. 184, 185)

O que Farias (2017) pretende destacar com essa afirmação é que Carolina já era uma escritora antes de Quarto de Despejo. Para ele, o livro projetou a desejada carreira de escritora de Carolina. Mas ele esclarece que, de 1940, ano da publicação da reportagem no jornal “Folha da Manhã” até 1955, ano em que o primeiro texto apontado em Quarto de Despejo é publicado, conta-se pelo menos, 15 anos transcorridos de luta literária. Como afirma o pesquisador: “Não é pouco tempo, e não foi fácil” (Farias, 2017, p. 185).

O encontro com o jornalista Audálio Dantas, o repórter que colaborou de forma decisiva para a projeção de Carolina como escritora, se deu, segundo Farias (2017), no mês de abril de 1958, na favela do Canindé. Ele teria ido até lá para fazer uma reportagem sobre umas balanças-brinquedo de menino que a Prefeitura teria mandado colocar na favela e que estariam sendo usados por homens, adultos. Em reportagem publicada na “Folha da Noite” e resgatada por Farias (2017, p. 187), Audálio Dantas relata: Carolina estava perto da balança dos meninos que os grandes tomaram. E, protestava, aonde já se viu uma coisa dessas, uns homens grandes tomando brinquedo de criança! (...) Os homens continuavam no bem-bom do balanço e ela advertia: Deixa estar que eu vou botar vocês todos no meu livro”.

Depois de testemunhar essa cena, Audálio teria indagado Carolina sobre de que livro ela estaria falando, ao que ela teria respondido que era o livro em que ela estava escrevendo as coisas da favela. Ele, então, vai até o barraco de Carolina, vê os cadernos

e se impressiona com a narrativa diária da vida de Carolina e da comunidade-favela. Nessa ocasião, ele entrou em contato com 35 cadernos de Carolina, e segundo Farias (2017, p. 189), “não conseguia mais soltar, sabia que havia uma escritora camuflada, escondida, no meio daquela ‘lama toda’, no meio daquele ‘barraco infectado’. Com aquele material, Audálio produziu uma matéria para o jornal “Folha da Noite” e foi um verdadeiro sucesso. Ali, se daria o que Farias (2017, p.189) anuncia: “a sua fase de peregrinação através das redações de jornais, onde olhavam de ‘alto a baixo’ aquela mulher de ‘pele escura coberta de andrajos’ parece que estava chegando ao fim.”

De fato, apesar de a publicação daquela reportagem não ter tirado Carolina da lida diário no trabalho de catar papel, ali teria início um período que culminaria com a publicação do Quarto de Despejo- Diário de uma favelada, que tornaria Carolina uma recordista de vendas. Mais tarde, segundo Farias (2017), Audálio produziria uma reportagem mais detalhada e mais completa sobre Carolina para a revista *O Cruzeiro*. O título, na capa, onde estava estampada também uma foto de Carolina com um lenço branco na cabeça dizia: “Retrato da favela no diário de Carolina.” Farias (2017, p. 194) declara que nessa reportagem, “além do diagnóstico da favela, Audálio Dantas aprofunda e melhora seu modo de ver Carolina como escritora. O convívio com ela com certeza, por cerca de um ano, influenciou este novo olhar, menos carregado de pedantismo, que em geral, os de fora tem com relação aos favelados (...).

Audálio prometera à Carolina que o seu livro seria publicado. E, de fato, no dia 19 de agosto de 1955, pela Livraria Francisco Alves foi feito o lançamento da obra de Carolina que segundo informa Farias (2017, p. 223) a partir do jornal “Última hora”, de 20 de agosto de 1960, “A vendagem do seu livro, que é um retrato de corpo inteiro da vida sofrida dos favelados, entre os quais ela se inclui, atinge média excepcional. Farias (2017. p. 223) informa que Carolina, só no primeiro dia do lançamento do livro teria vendido 800 exemplares, “600 só na parte da tarde”. Ele menciona ainda que “uma semana após o estrondoso lançamento, Carolina já tinha vendido 10 mil exemplares da sua obra, esgotando a primeira edição” Farias (2017. p. 225).

Apesar de ter se tornado um grande sucesso de vendas, Carolina não ficou livre das críticas ácidas de outros autores. Farias (2017) menciona que embora figuras importantes como Fernando Goes, Maria de Lourdes Teixeira, Márcio da Silva Brito, Aldenoura de Sá Porto e Clóvis Moura tenham comparecido muitos outros boicotaram literalmente o lançamento do livro de Carolina. Houve alguns que fizeram críticas

ácidas a ela como o jornalista e escritor Sérgio Porto, mais conhecido como Stanislaw Ponte Preta, que segundo Farias (2017), chegou mesmo a “caçar de Carolina”, chamando-a de “escritora favelada, mais favelada do que escritora.” Para Carolina, essas críticas eram muito difíceis, porque, de um modo geral esses ataques não se reportavam à sua obra, mesmo porque, muitos dos que a atacavam se quer a tinham lido, mas os ataques se davam contra a sua condição social de mulher negra e moradora da favela. No final das contas, o que saltava dessas críticas e – “era o preconceito contra alguém que- pelo seu protagonismo, sua isolada ação empreendedora, ascendia socialmente, e por justo merecimento, por sua luta, seu grande esforço e sacrifício, por sua dor, por seu sofrimento e de sua família, no caso dos seus três filhos pequenos aos status da alta escrita e da intelectualidade. (Farias, 2017, p.235).

Considero importante esclarecer que, como bem apontado por Farias (2017), apesar das duras críticas recebidas, Carolina também obteve” elogios e aplausos de muita gente sensível, que viu nela a força de uma escritora nova, inaugurando uma nova faceta de contar histórias, de seduzir através das narrativas inspiradoras e inovadoras” (Farias, 2017, p.235). Nesse sentido, considero importante, trazer aqui a crítica de Paulo Dantas (1922- 2007), que na época era diretor da Livraria Francisco Alves. Segundo Farias (2017):

Entre outras coisas, Paulo Dantas presenteou Carolina com muitos dos seus livros, declarou estar diante de um livro inesperado e impactante, extraordinário, sob todos os sentidos, o que denominou de ‘ouro sobre o chumbo’, ou seja, como ‘mensagem humana, poética e violenta que é. Disse ainda que Carolina, ‘sem nenhum sincretismo liteário’ filia-se diretamente ao ‘populismo de Jorge Amado, ao universalismo de Máximo Gorki, e mais adiante assevera que a obra da escritora mineira, radicada em São Paulo, desde 1937, em dado momento, ‘diz respeito a certos aspectos da fome e da vagabundagem, lembra o lirismo de Knut Hamsun, ‘ embora nada tinha com a literatura desses escritores’, porque para ele, em matéria de depoimento social sobre as misérias da vida, pela sua autenticidade e participação, ‘ninguém supera a voz de Carolina que brota de dentro e nasce feita.” (Farias, 2017, p.238).

O reconhecimento dado a Carolina, extrapolaria os limites do território brasileiro. Graças ao sucesso de *Quarto de Despejo- Diário de uma favelada*, ela viajou para a Argentina, para o Uruguai, para o Chile. Ela foi, segundo Farias (2017) convidada para a “Séptima Escuela Internacional de Verano”, evento organizado pela Universidad de Concepcion, mesmo evento em que compareceram nomes como Thiago de Melo, Oscar Niemayer e Pablo Neruda. Nesse sentido, Farias (2017) declara: “Carolina e seu livro

ganharam vida própria, independente dos critérios e juízos tupiniquins, a ‘favelada’ rompeu as fronteiras do país e num espaço de pouco mais de quatro anos, após o seu estrondoso lançamento na Livraria Francisco Alves, já estava sendo lido em dezenas de línguas.”. Farias (2017) destaca as informações trazidas como parte da pesquisa de Elzira Divina Perpétua, sobre a obra de Carolina, afirmando:

O diário de Carolina foi grandemente aceito na Argentina (quatro edições em menos de um ano), França (, com duas edições (1962 e 1965), Inglaterra com duas edições (1962 e 1964), Japão, onde teve três edições (a primeira em 1962 e a terceira em 1964). Cuba, outro país que publicou o Quarto de Despejo, em duas ocasiões: 1965 e 1989, Estados Unidos, cuja primeira edição é de 1962, na tradução do jornalista e então, amigo pessoal de Carolina, David Saint- Clair (mesmo texto usado para a edição da Inglaterra) fizeram edições em “capa dura” e outras seis edições “de bolso”, apenas no ano de 1962 (Farias, 2017, p. 288).

Carolina, portanto, havia atingido o seu intento. Tinha se tornado uma escritora aclamada, com a venda de seus livros conseguiu comprar uma casa e, posteriormente um sítio. Pôde dar melhores condições de vida aos seus filhos. Mas, o fim de sua vida não foi o que ela mais esperava. Não foi uma jornada fácil, por que no meio desse caminho, ela foi ferozmente criticada, assediada por oportunistas que vinham até ela para tirar-lhe dinheiro. O segundo livro publicado por ela “Casa de Alvenaria”, não obteve o sucesso de Quarto de Despejo. Carolina enfrentava dificuldades para lidar com o dinheiro e, no fim da vida, chegou a voltar a catar papel e ferro velho. O fato de ter melhorado a sua condição social, não a livrava do racismo a que ela e seus filhos eram submetidos. Sentiu-se obrigada a mudar-se para o Sítio em Paralheiros para obter paz, já que seus filhos eram costumeiramente vítimas de xingamentos e agressões. Depois que foi para o Sítio, foi ficando cada vez mais esquecida, uma vez que se afastou do grande centro da cidade. Àquela altura, ela também enfrentava dificuldades de relacionamento com os filhos, que já eram adolescentes.

No final de 1976 a imprensa anunciou a publicação de edição de bolso de Quarto de Despejo. Carolina empreendeu uma maratona. Esta foi provavelmente sua última grande aparição, porque ela já não andava bem de saúde. Ela já estava com idade avançada e o envelhecimento e a curvatura do corpo eram perceptíveis. A mente dela, muitas vezes, se mostrava confusa. Tudo isso redundou em um processo de adoecimento, materializado em reclamações de fortes dores e faltas de ar. Como estava se sentindo mal em casa, decidiu passar alguns dias na casa do filho José Carlos, na

localidade de Jardim Ipê, Quadra 6, em Cipó, para descansar. Ela teria confidenciado ao filho: “Vim aqui para morrer perto de você, que é o meu filho mais querido” (Farias, 2017, 346). A partir de notícia publicada no Jornal Diário da Noite, edição de 14 de fevereiro de 1977, Farias (2017) traz o relato do filho José Carlos de Jesus sobre os últimos momentos vividos por sua mãe, e presenciados por ele:

Era meia noite, quando ela começou a sentir falta de ar. Corri Cipó inteiro na procura de um carro para socorrê-la. Não fosse o doutor Antônio, um advogado, me ceder seu carro, acho que estava até hoje procurando um. Quando tentei pegá-la no colo, para descer as escadas, ela dizia que iria sozinha, pois achava que iria melhorar, como sempre melhorou. Ela morreu dentro do carro, no colo da minha esposa, Joana, por volta de 1 hora da manhã de ontem. Ela nunca se preocupou e nem tinha medo da morte. Quando disse que voltaria para Palhereiros, afirmou que estava no fim, que veio para minha casa, para morrer e queria ser enterrada em Cipó (FARIAS, 2017, P. 346).

Carolina encerrava assim a sua trajetória, deixando um legado de valor inestimável. Além de Quarto de Despejo- Diário de uma favelada, de Casa de Alvenaria, as suas obras mais conhecidas, Carolina também teve publicados Pedacos de Fome (1963), Provérbios (1963), e várias obras póstumas: Diário de Bitita (1977), Um Brasil para os brasileiros (1982), Meu Estranho Diário (1982), Antologia Pessoal (1996), Onde estará felicidade (2014) e Meu sonho é escrever- contos inéditos e outros escritos (2018).

Dando uma dimensão da grande contribuição de Carolina para a literatura, Farias (2017) esclarece que observando o material deixado por ela, considerando os que estão espalhados em diversos acervos públicos e privados, Biblioteca Nacional, Arquivo Público de Sacramento, Instituto Moreira Salles, atendo-se só ao Brasil, sem mencionar os acervos particulares como o de Audálio Dantas e o da família da escritora, caso da filha Vera Eunice de Jesus Lima, chega-se a “uma melhor compreensão do universo autoral e da extensão da importância do espólio deixado por Carolina ao longo de três décadas dedicadas à escrita, só em manuscritos somando mais de cinco mil folhas” (Farias, 2017, p.182).

Mas, no caso de Carolina, entendo eu, que o seu maior legado transcende a obra. Talvez a grande obra de Carolina tenha sido a sua existência corajosa, altiva, frente a um Brasil profundamente patriarcal, machista, racista, que tentou transformá-la a todo custo em um “produto midiático para ser consumida (Farias, 2017, p. 216). Nesse

sentido, Carolina afirma: Na campã saliente e fria/ Hei de repousar um dia/...Nãõ levo nenhuma ilusãõ/ Porque a escritora favelada/ Foi rosa despetalada/ Quantos espinhos em meu coraçãõ/ Dizem que sou ambiciosa/ Que nãõ sou caridosa/ Inluíram-me entre os usurários/ Porque nãõ critica os industriaes/ Que tratam como animaes/ Os operários.⁶

Palavras finais:

Para Giroux (1997) os professores e professoras precisam fazer permanentemente um esforço de se insurgirem a pedagogias gerenciais e a quaisquer tentativas de controle que os reduzam a burocratas e administrados do currículo. Sendo todos nós tributários de uma educaçãõ ainda tãõ colonial, tãõ comprometida com os interesses das classes dominantes, temos a obrigaçãõ de exercer uma resistênciã transgressiva, que fortaleça as nossas escolas como espaçõS democráticos de aprendizagem (Dias, Coroa e Lima, 2018).

Isso inclui estarmos atentos aos textos que privilegiamos em nosso trabalho em sala de aula. Nossas escolhas nunca sãõ arbitrárias. A partir deles, damos visibilidade a determinados sujeitos históricos ou silenciãmos tantos outros. Mais do que isso, podemos fazer coro aos sistemas de opressãõ que tornam o Brasil o país desigual que ele é e reforçar a sala de aula como um espaço de reproduçãõ desses sistemas (Carneiro, 2011, Cavalleiro, 2018).

A discussãõ aqui proposta apresentou o estudo de biografias de mulheres como uma possibilidade de promoçãõ de uma prãtica pedagógica decolonial e transgressiva, por compreender que a inclusãõ de outras narrativas ao espaço da sala de aula pode se configurar como uma alternativa para o trabalho na perspectiva da Consciência Linguística Crítica e na busca por uma educaçãõ que promova o fortalecimento das identidades de docentes e estudantes. A ideia aqui reiterada é a de que a funçãõ da escola nãõ é só “transmitir conteúdos, mas também facilitar a construçãõ da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever a sua própria história” (HERNANDEZ, 1998, p.21).

⁶ Poema selecionado por Farias (2017), publicado segundo o autor no livro “Meu estranho Diário”, Carolina Maria de Jesus, Editora Xamã, 1996, p. 151-153

REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura. M. **Agency**. *Journal of Linguistic Anthropology* 9 (12): 12-15, Copyright 2000. American Anthropological.

ARCHER, M. *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University.

BARTON, D. *Understanding textual practices in a changing world*. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). *The future of literacy studies*. Houndmills: Palgrave. Macmillan, 2009. p. 38-53.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro Edições, 2011.

DIAS, COROA e LIMA, 2018. **Criar resistir e transgredir: Pedagogia Crítica de Projetos e Práticas de insurgência na educação e nos estudos da linguagem**. P.29-48, in *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. V. 19.nº3 (2018). Dossiê temático- Projeto Mulheres Inspiradoras.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar- racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, editora Contexto. 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes. 2006.

DUSSEL, Enrique. **Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidade**. *Tabula Rasa*, v. 9, 153-197

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FARIAS, Tom. **Carolina, uma biografia**. Rio de Janeiro. Editora Malê. 2017,

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder- Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez. 2003

_____. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo. Editora Ática, 2006.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, ARIMED Editora. 1997.

GROSGOUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de Despejo- Diário de uma favelada**. São Paulo. Editora Ática, 2007.

_____. **Diário de Bitita**. São Paulo. SESI Editora. 2014.

MAGALHÃES, Izabel. **Protagonismo da Linguagem: textos como agentes**. RBLA, Belo Horizonte, V. 17, n.4.p.575-598, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, S.;

GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Sigilo del Hombre Editores, 2007. P.127-167.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. **Por uma razão decolonial- desafios ético- políticos à cosmovisão moderna**. Civitas, v.14, p. 66-68. Porto Alegre, 2014.

PRADO. Maria Elizabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações** in: Press, 2007.

QUEIROZ, Atauan Soares de, **Identidade de gênero na escola- um olhar da Análise de Discurso Crítica sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras..** p.85-104., in Cadernos de Linguagem e Sociedade. V. 19. nº3 (2018). Dossiê temático- Projeto Mulheres Inspiradoras.

QUIJANO, A. *A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Clasco (Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade, questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo. Boitempo Editoria, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed.rev- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ZANELLO. Valeska. **Saúde mental, gênero- dispositivos- cultura e processos de subjetivação**. Curitiba. Editora Appris. 2018.