

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – PPGELS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CAMPUS VI – CAETITÉ

NILZABETE DOS SANTOS OLIVEIRA

**REEXISTÊNCIAS PERIFÉRICAS NAS NARRATIVAS DE
CIDINHA DA SILVA E FERRÉZ**

Caetité – Ba
Maio – 2022

NILZABETE DOS SANTOS OLIVEIRA

**REEXISTÊNCIAS PERIFÉRICAS NAS NARRATIVAS DE
CIDINHA DA SILVA E FERRÉZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de mestrado profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual da Bahia, campus VI, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Ensino.

Área de concentração: Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraide Portela da Silva Cunha.

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

O48r

Oliveira, Nilzabete dos Santos

Reexistências periféricas nas narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz
/ Nilzabete dos Santos Oliveira. - Caetité, 2022.
97 fls.

Orientador(a): Profª Drª Zoraide Portela da Silva Cunha. Inclui
Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino,
Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022.

1. Ensino. 2. Identidade social. 3. Exclusão social. 4. Quilombos - Bahia.

CDD: 898

FOLHA DE APROVAÇÃO

"REEXISTÊNCIAS PERIFÉRICAS NAS NARRATIVAS DE CIDINHA DA SILVA E FERRÉZ"

NILZABETE DOS SANTOS OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 01 de junho de 2022, com nota 9,0.

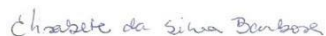


Professora Dra. ZORAIDE PORTELA SILVA

UNEB

Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Universidade de São Paulo



Professora Dra. ELISABETE DA SILVA BARBOSA

UNEB

Doutorado em Literatura e Cultura

Universidade Federal da Bahia



Professor Dr. JOSÉ ROSA DOS SANTOS JÚNIOR

Ifpa/Unifesspa – IFPA/UNIFESSPA

Doutorado em Literatura e Cultura

Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Uma arte

A arte da Perda não é nenhum mistério;
tantas coisas contêm em si o acidente
de perdê-las, que perder não é nada sério.
Perca um pouquinho a cada dia. Aceite, austero,
a chave perdida, a hora gasta bestamente.
A arte de perder não é nenhum mistério.
Depois perca mais rápido, com mais critério:
lugares, nomes, a escala subsequente
da viagem não feita. Nada disso é sério.
Perdi o relógio de mamãe. Ah! E nem quero
lembrar a perda de três casas excelentes.
A arte de perder não é nenhum mistério.
Perdi duas cidades lindas. E um império
que era meu, dois rios, e mais um continente.
Tenho saudade deles. Mas não é nada sério.
– Mesmo perder você (a voz, o riso etéreo
que eu amo) não muda nada. Pois é evidente
que a arte de perder não chega a ser um mistério
por muito que pareça (Escreve!) muito sério.
(Elizabeth Bishop. Tradução de Paulo Henriques Britto).

Aos que perdi: meus pais

Antonieta dos Santos Oliveira (em memória)

Francisco Bispo de Oliveira (em memória)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu imenso amor permitiu minha existência e reexistências no mundo.

A meu anjo custódio, orientador espiritual, pela incondicional amizade e constante presença, por não medir esforços, quando nas intervenções de força, encorajamento, disciplina e foco.

Aos meus pais que, quando em vida, foram a base que me apoiou na continuidade dos estudos. A meus irmãos que, do jeito deles, me possibilitaram estudar, enquanto trabalhavam duro.

À orientadora e amiga, Prof^a. Dr^a. Zoraide Portela, pela competência e respeito com que conduziu este processo, do alvorecer da ideia até a sua síntese. Agradeço por sua sensibilidade, disponibilidade, interesse e envolvimento com a temática, quando na orientação dessa tarefa.

Àos professores Dr^a. Elisabete da Silva Barbosa e Dr^o. José Rosa dos Santos Júnior por aceitarem participar da banca de defesa e por suas valiosas contribuições.

Aos professores, meus maiores incentivadores para a continuidade dos estudos, primeiros que me disseram que eu seria capaz de avançar: Léo, Oton, José Rosa, Renáilda, Marcilene (em memória).

Aos meus amigos, queridos, que acompanharam a minha trajetória desde muito: Cleonídeo, Valdirene, Suzete.

Ao professor Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz, pela irmandade, apoio, carinho e incentivo durante todo o processo de mestrado.

Aos membros do Movimento Negro Unificado de Brumado e da Organização Não Governamental Griot, de Vitória da Conquista, pela formação, inspiração, força e exemplo de resistência.

As mães que o universo me presenteou: Dona Maria, Lindaura, Massú, Dona Dedé.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), que para além da qualificação, nos possibilitou desenvolver sensibilidades, para intervir em questões estruturantes na educação formal e informal com os diversos sujeitos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), processo n. 387 20/20 pelo financiamento do projeto de pesquisa, tornando possível a produção desta dissertação.

Tempo de nos aquilombar

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo realizar um estudo da obra *Parem de nós matar* (2016), de Cidinha da Silva e *Ninguém é inocente em São Paulo* (2006), de Ferréz. A proposta dessa pesquisa foi operacionalizar, com os alunos do 9º ano da Escola Municipal Manuel Lopes Teixeira, em Caetité-BA, um trabalho de pesquisa-ação com a associação dos contos do nosso *corpus*, tendo como base a problematização das Narrativas de Reexistências e Periféricas, integradas por Cidinha da Silva e Ferréz e, assim, questionar a noção de Literatura Marginal/Periférica. Partindo da confecção de uma sequência didática para o ensino das não violências na educação básica, com realização de três formações, pretende-se colaborar para a elevação de estudos e práticas de respeito, justiça e valorização de obras ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionar ao alunado, momentos de aprendizagens capazes de atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município de Caetité. O estudo está embasado nos fundamentos teóricos de Maldonado Torres (2007), Sueli Carneiro (2005), Joaze Bernadino Costa (2016), Érica Nascimento (2006), Patrícia Hill Collins (2016), bell hooks (1995), Nelson Maldonado Torres (2016), Gayatri Chakravorty Spivak (2018) – como também se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Esta pesquisa adota como método investigativo a pesquisa-ação crítica (DINIZ-PEREIRA, 2002; FRANCO, 2005; THIOLENT, 1996) e desenvolve, através da sequência didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), uma proposta de intervenção pedagógica que proporcione aos estudantes envolvidos na pesquisa os conhecimentos literários capazes de ajudá-los no desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Por esse viés, esperamos lançar um novo olhar para a questão e contribuir para os estudos das literaturas que sofreram práticas de invisibilidade em circuitos culturais e literários, refletindo sobre a importância dessas cartografias, em relação à perspectiva teórica de culturas híbridas que não hierarquizam culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Identidade. Literatura Marginal/Periférica. Reexistência.

ABSTRACT

This dissertation aims to carry out a study of the work *Parem de Nós Matar* (2016), by Cidinha da Silva and *Nobody is innocent in São Paulo* (2006), by Ferréz. The proposal of this research was to operationalize, with the students of the 9th year of the Manuel Lopes Teixeira Municipal School, in Caetité-BA, an action research work with the association of the tales of our corpus, based on the problematization of the Narratives of Reexistences and Peripherals, integrated by Cidinha da Silva and Ferréz and, thus, question the notion of Marginal/Peripheral Literature. Starting from the elaboration of a didactic sequence for the teaching of non-violence in basic education, with the completion of three training courses, it is intended to collaborate for the elevation of studies and practices of respect, justice and valorization of works still invisible in society and to provide students with , moments of learning capable of mitigating systemic violence within the municipality of Caetité. The study is based on the theoretical foundations of Maldonado Torres (2007), Sueli Carneiro (2005), Joaze Bernadino Costa (2016), Érica Nascimento (2006), Patrícia Hill Collins (2016), bell hooks (1995), Nelson Maldonado Torres (2016), Gayatri Chakravorty Spivak (2018) – as well as being guided by the National Curriculum Parameters for Elementary Education – Portuguese Language (BRAZIL, 1998). This research adopts critical action research as an investigative method (DINIZ-PEREIRA, 2002; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1996) and develops, through the didactic sequence (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a proposal of pedagogical intervention that provide students involved in research with literary knowledge capable of helping them to develop reading and writing texts. From this point of view, we hope to launch a new look at the issue and contribute to the studies of literatures that have undergone practices of invisibility in cultural and literary circuits, reflecting on the importance of these cartographies, in relation to the theoretical perspective of hybrid cultures that do not hierarchize cultures.

KEYWORDS: Teaching. Identity. Marginal/Peripheral literature. Reexistence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LITERATURA CONTEMPORÂNEA PERIFÉRICA	20
2 NARRATIVAS LITERÁRIAS	33
2.1 A periferia é nossa (saraus nos bairros)	39
2.2. Cidinha da Silva e Ferréz (trajetórias e obra)	45
3. POR UMA RUPTURA FORMAL: PEDAGOGIA ENGAJADA, TRANSGRESSORA DA VISIBILIDADE	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE	82
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE NARRATIVAS DE REEXISTÊNCIAS E NARRATIVAS PERIFÉRICAS	83
SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) – 01	87
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – (SD)02:	89
SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) – 03	91

INTRODUÇÃO

Canção de Liberdade
Bob Marley

Velhos piratas, sim, eles me roubaram
Venderam-me para navios mercantes
[...]

Mas minhas mãos foram fortalecidas
Pelas mãos do Todo Poderoso

Nós seguimos nessa geração
Triunfantemente
[...]

Você não irá me ajudar a cantar
Essas canções de liberdade?
Porque é tudo o que eu sempre tive
Canções de liberdade
Canções de liberdade
[...]

Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode
Libertar nossas mentes
[...]

Iniciamos o presente texto evocando a epígrafe de Bob Marley. Uma pista do meu percurso de leitura sem, no entanto, deixar de apresentar aspectos significativos das narrativas de Cidinha da Silva e de Ferréz – regularmente apontados pela crítica às suas obras e dos quais não poderemos escapar. Reportamo-nos aos aspectos das literaturas periféricas aí presentes e, por outro lado, à questão da resistência ao epistemicídio. Nas palavras de Bob Marley na música *Canção de Liberdade*, a temática diz muito sobre a liberdade dos sujeitos que habitam as periferias e também sobre a destruição dos saberes, das culturas com a instauração do colonialismo o que, em sentido amplo, aponta para um processo de desestabilização do sujeito.

Como bem discute Nelson Maldonado Torres, a modernidade “[...] como uma grande revolução imbricada com o paradigma da ‘descoberta’, tornou-se colonial desde seu nascedouro” (TORRES, 2019, p. 32). Por isso, refletir sobre os sujeitos é vivenciar a história, como sendo ainda “um presente vivo” (TORRES, 2019, p. 28). Conhecer dessa forma as colonialidades, levantando as questões ainda presentes, é perturbar “[...] a

tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas” (TORRES, 2019, p. 33).

Nas últimas décadas, as obras literárias advindas das periferias passaram a ganhar maior visibilidade nacional ao propor um movimento de leitura diversa das representações identitárias das subjetividades e da sociedade. A insurgência dessas práticas literárias e artísticas, denominada literatura periférica/marginal, com novas configurações, possibilita refletir sobre as constituições sociais, os papéis não igualitários, o ativismo, as resistências, e as reexistências nas instituições educacionais.

Essas recentes emergências são defendidas por Torres (2019) por meio do que denomina “giro decolonial”, pela agência que é “definida pelo pensamento, pela criação e pela ação” (TORRES, 2019, p. 49), do colonizado para mudar a sociedade. Os sujeitos podem provocar rupturas na colonialidade ainda presente, ao tempo em que podem promover autoafirmação das identidades e produção de reexistências. Como afirma Souza (2011), letramentos de reexistências dizem respeito à “reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2011, p. 37). Desse modo, as reexistências periféricas surgem na cena literária com proposição explícita, provocando a necessidade de ocupação dos espaços de escrita e de poder por meio do lugar de fala, pois o silenciamento da mulher negra, bem como do escritor negro periférico é sistêmico no Brasil.

A autora Djamila Ribeiro (2017), em sua obra *O que é lugar de fala?*, fundamentando-se em conceitos do feminismo negro, afirma que lugar de fala diz respeito às “condições sociais que permitem ou não que esses grupos [de minorias políticas] acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, p. 61). É por isso que, aqueles que ocupam o lugar dos não marcados negativamente também precisam participar do processo de desconstrução, uma vez que o discurso não é propriedade de indivíduos específicos. Contudo, faz-se necessário dizer que representatividade é diferente de discursar a partir do espaço a que se pertence.

Todos devem denunciar o racismo mesmo sem ser negro, falar de violência policial e do racismo institucional, sem necessariamente ter sofrido esse tipo de selvageria, por tratar-se de questões humanas. A ideia é não absolutizar discursos, senão estaríamos fazendo o “jogo” inverso de centralização de vozes de que tanto se critica. O momento é de oportunizar discursos diversos, entre eles, o de quem ocupa um determinado lugar e comunga dos mesmos problemas e mazelas. São lugares desconfortáveis de uma vivência,

de múltiplas discriminações, que, ao mesmo tempo em que são produtores de enfrentamentos, são também promovedores de reexistências. Além disso, a importância do lugar de fala está em contribuir para o debate e tornar visíveis narrativas totalmente apagadas da cena literária.

Venho, assim como outras mulheres pretas, de uma realidade absurdamente afim à minha própria trajetória de opressão. Afastada do sistema social e econômico, igualmente excluída da pesquisa e da geração da ciência fundamentada em premissas elitistas e ocidentais. As explícitas vivências violentas surgem a partir do saber. Saber esse que precisa mobilizar forças para criações, nos gestos de leituras do “mundo” e de novos modos de ser nessas bandas do Sertão.

Importa ainda, nesse longo processo de transformação de mentalidades, pensar o complexo sistema de opressão, particularmente no cruzamento entre classe, gênero e raça, que está diretamente atrelado às causas estruturais de ausência/presença. Ausência de políticas públicas geradoras de vida humana, como o acesso à saúde, educação, trabalho, lazer e bem-estar. E, em virtude dessa ausência, o exercício de uma explícita política governamental genocida, causadora de mortes físicas em massa de uma população étnico-racial. Nessa seara, identifico-me em todas as categorias de opressão acima descritas.

Portanto, esta pesquisa foi gerada por um campo amplo e complexo de lutas (ser mulher, negra, pobre e periférica). Logo, é impossível ignorar a carga emocional envolvida nesse trabalho. Assim como tantas outras mulheres negras, da periferia, tenho uma história marcada por constrangimentos, racismos e por mediações negativas, cuja humanidade foi colocada à prova pelo projeto racista, capitalista, sexista, implementado durante a colonização de exploração e domínio, colonização de poder em nosso país.

Além disso, temos que falar porque nossa voz, em todas as formas de argumentar, foi silenciada por muito tempo, cujo finalidade foi a de fornecer respaldo às forças opressoras. É preciso romper com tais silêncios para afirmar nossa própria existência, reexistindo. Na produção de reexistência, existe uma pluralidade de vozes que precisa ocupar espaços de fala e saber o quanto elas são potentes e necessárias. Mas não basta somente ocupar espaços de diálogo, faz-se necessário, ainda, que essa linguagem esteja comprometida com a luta social e com as transformações das realidades.

As violências epistêmicas ocorrem, principalmente, nas relações institucionais e acadêmicas, pois ambas são parte do sistema social, marcadas por hierarquias, poder e conflitos. Por isso a importância de se pensar a “agência decolonial” nesses espaços, a fim de possibilitar uma melhor articulação entre sujeitos e epistemologias afrodiaspóricas,

perpassando pelas identidades com as relações culturais. Portanto, não se pode falar em mudança sem pensar essa formação ideológica pela interação entre instituições, contextos, epistemologias e sujeitos.

Aqui, entra o papel da Universidade, que, por se tratar de um espaço de discussão, embora haja ainda uma tímida abertura para o contraponto crítico às ideologias mantenedoras do sistema, pode ser uma “porta” para se iniciar uma mudança epistemológica, preparada por estudiosos negro(as), com a proposta de refutar o olhar colonial sobre epistemologias afrodiaspóricas. A partir daí, estender para outros ambientes institucionais formais ou não formais, na tentativa de ampliar os espaços de diálogo, dando visibilidade a essa “oferenda” analítica dos novos pesquisadores, para pensar a construção de um novo mundo possível, apoiado em outras abordagens teóricas do conhecimento.

Sobre a escolha da temática, é preciso ainda questionar: Qual o motivo do empenho em falar das Reexistências Periféricas nas Narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz como mediação leitora, na Instituição formal educadora? A resposta se desenrola no contexto de toda uma vivência que o universo fez convergir pela promoção das confluências e dissidências, nos diálogos conflituosos e/ou harmoniosos com o outro, pois as textualidades negras estão longe de serem assumidas na academia com suas potencialidades epistemológicas e estéticas.

Posto isso, fui apresentada à Literatura Marginal/Periférica, quando atuei como monitora no projeto de extensão universitária Cine UNEB, pela Universidade do Estado da Bahia, campus XX, Brumado. Acompanhava as narrativas de obras de autores cujos textos não faziam parte do cânone literário, mas eram valorizados e aplaudidos pela comunidade não acadêmica. A ideia, em circunstância tal, era trabalhar a extensão universitária, criando diálogo para com a comunidade, ao apresentar-lhes obras literárias adaptadas para o cinema, tendo em mente a incitação ao debate sobre problemáticas sociais como violência diversas, homofobia, racismo e intolerâncias.

A experiência com o projeto Cine UNEB possibilitou a mim, perceber a funcionalidade da literatura adaptada para o cinema, na produção do conhecimento sobre as realidades, bem como sobre as injustiças sociais, de gênero e de raça. De modo a viabilizar, ainda, o exercício da reflexão sobre os mais diversos desdobramentos e enfrentamentos a eles.

Após esse primeiro contato com a Literatura Marginal/Periférica, na graduação em Letras, compreendi a importância de trabalhar esse tipo de narrativa na educação formal, por já estar convencida de sua força motivadora, e da possibilidade de despertar interesse no

discente periférico e, ao intuir que, os autores que compõem o nosso *corpus* literário trabalhavam com temáticas vivenciadas pelos alunos da escola pública, sendo esses o público advindo da periferia. Penso que, apresentando essa textualidade negra na instituição escolar, poderia contribuir para a identificação desses discentes, despertando-lhes interesse. Assim, os alunos não ofereceriam resistência às leituras das referidas narrativas. Essa aceitação e/ou abertura inicial permitiria momentos de interação e diálogos sobre os cotidianos e as possibilidades de enfrentamento das difíceis realidades, resultando na produção de reexistências.

A mediação escolar precisa levar em consideração os cotidianos e os diversos modos de produzir cultura, bem como o respeito às produções de subjetividade dos sujeitos. A autora Inês Oliveira (2007), no artigo *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo*, afirma que existe um consenso nos discursos sobre constituições identitárias e de subjetividades, de que as formas de leitura do mundo são desenvolvidas por meio das vivências em sociedade. Para a autora, as políticas educacionais e os currículos ainda apresentam recomendações estáticas, encerradas e respaldadas no cientificismo “que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores” (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

É necessário que a prática educacional articule currículo e contexto cultural discente para que os(as) estudantes se sintam contemplados(as), respeitados(as) em sua cultura e agentes no processo de aprendizagem. Nesse aspecto, é fundamental o trabalho desenvolvido por escritoras, escritores, artistas, intelectuais, entre outros, todos negros e negras que sejam oriundos de espaços sociais periféricos – ao colocar em pauta as discussões sobre o racismo, as questões de gênero e sociais de exclusão, fazendo pensar nos aparatos discursivos, resquícios da colonialidade, que desejam ainda determinar os espaços e lugares sociais, e de fala.

Esta dissertação tem como objetivo realizar um estudo da obra *Parem de nós matar* (2016), de Cidinha da Silva e *Ninguém é inocente em São Paulo* (2006), de Ferréz. A proposta dessa pesquisa foi operacionalizar, com os alunos do 9º ano da Escola Municipal Manuel Lopes Teixeira, em Caetité-BA, um trabalho de pesquisa-ação com a associação dos contos e crônicas, tendo como base a problematização das Reexistências Periféricas nas narrativas de Cidinha da Silva e Ferréz e, assim, questionar a noção de Literatura Marginal/Periférica. Partindo da confecção do produto sequência didática (SD) para o ensino das não violências na educação básica, com realização de três formações para

docente, pretende-se colaborar para a elevação de estudos e práticas de respeito, justiça e valorização de obras ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionar ao alunado, momentos de aprendizagens capazes de atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município de Caetité. Está embasado nos fundamentos teóricos de Maldonado Torres (2007), Sueli Carneiro (2005), Joaze Bernadino Costa (2016), Érica Nascimento (2006), Patrícia Hill Collins (2016), bell hooks (1995), Nelson Maldonado Torres (2016), Gayatri Chakravorty Spivak (2018), Nilma Lino Gomes (2019), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Stuart Hall (2013), Ana Rita Santiago (2019) – como também se orienta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Esta pesquisa adota como método investigativo a pesquisa-ação crítica (DINIZ-PEREIRA, 2002; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1996) e desenvolve, através da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), uma proposta de intervenção pedagógica que proporcione aos envolvidos na pesquisa os conhecimentos literários capazes de ajudá-los no desenvolvimento da leitura e da produção de textos. Por esse viés, esperamos lançar um novo olhar para a questão e contribuir para os estudos das literaturas que sofreram práticas de invisibilidade em circuitos culturais e literários, refletindo sobre a importância dessas cartografias, em relação à perspectiva teórica de culturas híbridas que não hierarquizam culturas. Além disso, a proposta surgiu devido o anseio em sugerir uma reflexão sobre algo atual e pertinente a nós: provocar a criação de possíveis reexistências na escola pública, propondo a utilização de uma literatura não canônica, ainda pouco valorizada no âmbito educacional. Por isso, cabe uma reflexão sobre a supervalorização dada à literatura canônica em detrimento de outras.

A contribuição desta pesquisa também está na proposta de atuação com os discentes e docentes, desenvolvendo um trabalho de provocação, pensando em possibilitar criação de reexistência a partir da leitura e escrita, o que significa dizer que estamos sugerindo um trabalho em que os envolvidos sejam propositivos e os principais protagonistas do conhecimento. Se não houver abertura da parte deles para as narrativas e para desenvolver as atividades recomendadas, não haverá concretização do trabalho. É nisso que, principalmente, se fundamenta essa pesquisa, que só foi possível a partir da criação do Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), cujo programa de pós-graduação pensou em aprimorar o ensino interdisciplinar nos diversos espaços educacionais, articulando ensino, linguagem e os processos identitários, na intenção não apenas de formar produtos de intervenção educacional, mas também para ajudar na realização de processos educacionais não opressores.

Além disso, o trabalho tem sua importância para Caetité - Bahia, cidade que tem uma grande tradição na valorização da educação básica, e reconhece a audácia de ideias inovadoras, enquanto estratégias pautadas em poéticas por transformações e reinvenções de formas de formações leitoras no ambiente escolar formal. O impacto prático dessa intervenção na sociedade é a possibilidade de contribuir à criticidade e para o desenvolvimento da formação humana com a literatura contemporânea.

As obras se comunicam em suas temáticas, apresentando elementos semânticos associados ao sentido (conteúdo e contexto) em ambas, possuindo, portanto, textualidade em ambas, e cada uma tem a sua importância. Sobre o estudo envolvendo mais de uma obra, recomenda-se iniciar pelo mais antigo. No caso desta pesquisa, temos o escritor negro Ferréz, mas optamos por iniciar o título do trabalho pela autora negra Cidinha da Silva, por entender que, na sociedade machista em que vivemos, as mulheres, e em especial as intelectuais e negras, sofrem opressões entrecruzadas por ser mulher, negra e periférica. Tríade que atravessa essas mulheres com exclusividades, por isso, é mais difícil para elas projetarem na produção escrita.

Desse modo, é preciso dar crédito e mérito às mulheres negras autoras, que conseguem resistir e promover reexistências com suas respectivas produções. Além disso, por entendermos a importância de a autora negra ser sempre geradora de potencialidades, sendo capaz de fortalecer outras mulheres, gestando vidas que estão no seu entorno, ela precisa ser nomeada, apoiada e referendada. Posto isso, iniciaremos tanto a mediação na sala de aula, quanto a análise das narrativas, pela autora negra Cidinha da Silva.

Sobre a organização da dissertação, pensamos, em um panorama geral, incitar a discussão sobre a ideia de decolonialidade diaspórica, dando visibilidade à Literatura Marginal/Periférica, apresentando a escrita de Cidinha da Silva e Ferréz, para, em seguida, focar na possibilidade de produzir reexistências, por meio da intervenção educacional formal, localizada na periferia.

A escrita foi dividida em quatro seções I, II, III e IV, as quais possuem outras subseções. Na seção I, lembramos a movimentação da configuração da Literatura Brasileira enquanto espaços de resistência e reexistências negras fora de África, em que os escritores negros e as escritoras negras vêm assumindo, na cena literária, o papel de sujeitos do conhecimento, trazendo discursos decoloniais e rompendo, então, com o sistema eurocêntrico que oprime e segrega – ou seja, com o determinismo instaurado por séculos de uma história que se constrói a partir da pretensa “inferioridade natural” dos povos africanos e, por extensão, da população negra brasileira e indígena.

Em seguida, na seção II, a proposta é discutir as reexistências periféricas nas narrativas enquanto movimento insurgente e ocupador de espaço por muito tempo negado. Alguns autores marginais/periféricos assumem, com orgulho, sua identidade territorial, isto é, de alguém que surgiu da periferia, porque entenderam que a ocupação territorial, da escrita e do poder são indissociáveis. A periferia, com essa nova configuração dos autores, praticamente deixa de ser espaço de cunho negativo para ser o novo e urbano quilombo, promovedor de resistência e de reexistência.

Na seção III, pensamos em elaborar uma escrita que contemple aspectos sobre o ensino e sociedade, articulando a importância da ruptura formal e/ou informal, propondo uma Pedagogia Engajada, transgressora, por visibilidades epistêmicas decoloniais, e que, por meio das representações identitárias e pelo reconhecimento de território e sentimento de pertença, promova a produção de resistências e reexistências, a partir da prática educativa. Logo, por compreendermos a dinâmica e peculiaridade do mestrado profissional, ao qual estamos vinculadas, e atendendo às orientações da CAPES, que exige a elaboração e o desenvolvimento de um produto educativo e sua aplicação prática na educação formal e/ou informal, apresentamos uma sinalização de como foi pensado e de como poderá ser executado o produto.

Em decorrência da ainda permanência da Pandemia da COVID-19, a mais grave crise sanitária mundial, o projeto inicial sofreu algumas restrições e alterações. Cresce a cada dia o número de infectados e mortos em nosso país. O Brasil já superou a marca de mais de quinhentas mil mortes. O cuidado para conosco e com os outros já é a expressão do nosso comprometimento com a educação e com a pesquisa, tão desejada e tão cara à humanidade neste momento de crise sanitária mundial. As modificações no projeto aconteceram tendo em vista as recomendações sanitárias de saúde, para manter o distanciamento entre pessoas, no atual contexto sistêmico mundial. Inicialmente, foi pensado a construção de um produto final junto aos discentes, no “chão” da escola pública, no bairro periférico da cidade de Caetité; pela nova configuração, foi pensada uma sequência didática para professores da rede de ensino do referido município.

Supomos que a conclusão desse projeto atenderá nossas expectativas porque, na “terra” em que se pretende continuar mostrar a reinar a harmonia do consenso dentro das instituições e em outros espaços sociais, problematizar a literatura marginal/periférica que tem o importante papel de revelar a verdadeira face da hegemônica epistêmica e seus efeitos práticos de apagamento em realidades outras, a exemplo das afrocentradas, já se trata de uma prática pedagógica engajada. Isso porque as mudanças passam, primeiro, pela

transformação do pensamento, em seguida pela postura decolonial, seja no coletivo ou no individual, na educação formal ou informal.

Se conseguirmos incitar o debate, subverter a ordem pelo dissenso, colocando em pauta os nefastos resquícios sociais do projeto da colonialidade, teremos alcançado o êxito ao cumprir nosso papel de educador para os processos libertários. O que será libertador também para nós, os da margem (mulheres, negros e negras, gays, pobres), que em toda a vida tivemos negada a possibilidade de intervir com os nossos e no território comum, de ajudá-los a reexistir e de estar nesse espaço enxergando as nuances, que se desmontam na astúcia, nossos direitos, a começar pelos principais: a visibilidade e a existência.

1. LITERATURA CONTEMPORÂNEA PERIFÉRICA

A literatura o que faz é resgatar os mortos. Há um poema de Thomas Hardy sobre a segunda morte, a morte definitiva, que é quando já não existe ninguém que se lembre de nós. Pois a literatura é uma batalha para que essa segunda morte não aconteça. É como Orfeu buscando Eurídice no inferno. É arrancar os mortos à morte. E é também como se os mortos se agarrassem anos com todas as forças, para não morrer de vez. A literatura não pode ser outra coisa a não ser isto. Uma batalha contra o esquecimento, contra a morte. Porque as palavras não morrem. Porque a linguagem não morre.

(Javier Cercas, entrevista publicada no suplemento 6º. Diário de Notícias, a 10 de março de 2006.)

A Literatura Brasileira vem sendo configurada como um dos espaços de resistência e reexistências negras na diáspora. As escritoras negras e os escritores negros, ao assumirem na cena literária o papel de sujeitos do conhecimento e com discursos decoloniais, rompem com o sistema literário eurocêntrico que segrega e oprime – com o determinismo instaurado por séculos de uma história, que se constrói a partir da pretensa “inferioridade natural” dos povos africanos e, por extensão, da população negra brasileira e indígena. Concordamos com Maldonado Torres (2007, p.131), quando ele afirma que a colonialidade “ainda se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

Pensar o discurso decolonial da literatura constitui como uma estratégia de resistir ao epistemicídio que nega os saberes dos povos quilombolas, negros, indígenas, ciganos, ribeirinhos, camponeses etc. Carneiro (2005) pontua que:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Deste modo, a colonialidade e seus desdobramentos nefastos são marcas que, ao longo da história, invisibilizaram o conhecimento produzido pelos grupos subalternizados do continente africano e da diáspora africana. E mais, permanentemente, é apontada a “inferiorização intelectual” e criativa de negros e negras brasileiras que justificaria total desprezo e silenciamento das suas produções artísticas e literárias.

Porém, escritoras, escritores, artistas, intelectuais, entre outros, todos negros e negras de nacionalidade brasileira, que sejam oriundos de espaços sociais periféricos, vão operar no que, de acordo com Ferréz (2005), significa desenhar seu próprio retrato. A produção desse “retrato” pode ser vista como resultado da reação histórica ao silenciamento, ao epistemicídio. Essa resposta dos autores periféricos, além de operacionalizar com a coletividade igualmente oprimida, diz muito sobre a rachadura da política colonial epistemicida que sempre procurou omitir produções outras. A abertura ocidental seria a face nociva que o ocidentalismo não conseguiu esconder. Neste sentido, Ferréz (2005), ao falar da escrita periférica e a partir da percepção de que a liberdade só pode surgir de mãos não escravistas, evoca uma coletividade:

Somos mais, somos aquele que faz a cultura, falem que não somos marginais, nos tirem o pouco que sobrou, até o nome, já não escolhemos o sobrenome, deixamos para os donos da casa-grande escolher por nós, deixamos eles marcarem nossas peles, por que teríamos espaço para um movimento literário? Sabe duma coisa, o mais louco é que não precisamos de sua legitimação, porque não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos. (FERRÉZ, 2005, p. 10)

Podemos afirmar que o autor, ao evocar a coletividade, propõe a resistência frente à cultura predominante que hierarquiza literaturas, a partir de um movimento contra-hegemônico porque possui consciência de que a hegemonia não é estática e acabada. Ela é um processo de luta que se estabelece a partir da cultura. Se for processo construído, é passível de ser desconstruído. Por isso, a possibilidade de articulação periférica pela luta da cultura de pertencimento e das identidades.

Podemos dizer ainda, que a textualidade coletiva nasce do esforço de romper com “os donos da casa grande” ou a pretensa dificuldade do poder legitimado no reconhecimento dos textos como ‘literários’. Essa textualidade negra/periférica rompe com a expectativa da colonialidade do poder habituada com a história canônica da literatura brasileira. Isso é

parte do que Joaze Bernadino-Costa (2016) tem argumentado sobre as divisões raciais na produção do conhecimento, ou seja:

[...] a colonialidade estruturou uma divisão em que os sujeitos coloniais, salvo raras exceções, têm posições específicas no mercado de trabalho, nas estruturas de poder e, praticamente não participa da produção de conhecimento [...] (BERNADINO-COSTA, 2016, p. 505).

A literatura ou a textualidade legitimada tem papel primordial na construção de estereótipos e na definição de quem tem legitimidade ou é autorizado a produzir literatura, mas também o que o autor deve escrever. Para legitimar essa hegemonia, utiliza-se dos meios ideológicos, o respaldo do “consenso”, cujo resultado é a validação dessa supremacia, por outros grupos sociais, que colaboram para a manutenção e dominação de classe.

Os estudos contemporâneos têm projetado pesquisas de produções textuais diversificadas e ganharam projeção no ambiente da literatura através de escritoras negras e escritores negros que criaram suas obras a partir das contradições sociais e temáticas que envolvem as violências físicas e simbólicas. Seria uma proposta para rasurar o sistema literário canônico que perpassa pela ruptura com o “consenso”. O conflito aberto possibilitaria reflexões, bem como aberturas, para romper com estruturas dominantes e estabelecer bases para outras composições. Conceição Evaristo (2017, p.13), em entrevista, diz escrever para “acordar a casa-grande de seus sonos injustos”, numa articulação do estético e do político, por vezes, relacionadas com produções de letramentos e reexistência. A estudiosa Ana Lucia Souza explica:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas (sic) sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2009, p. 24).

Ao fundo da afirmação, algumas ideias de desestabilização de um discurso já cristalizado, ou “práticas validadas”, propõe, sobretudo, rasurar o sistema literário canônico que segrega e oprime, propondo romper com a modernidade ocidental, que serviu de respaldo para a colonização nas Américas – processo que estabeleceu as violências diversas, entre elas, as epistêmicas. No que diz respeito à literatura marginal/periférica, podemos perceber a construção de narrativas dissidentes, “feita à margem dos núcleos centrais do

saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo” (FERRÉZ, 2005, p. 12).

Nas últimas décadas, a expressão literatura marginal/periférica começa a ser estudada nas dissertações e teses universitárias. Em 2006, Érica Nascimento (Universidade de São Paulo-USP) defendeu a dissertação de mestrado intitulada *Literatura Marginal: os escritores de periferia em cena*. Nesse trabalho, a autora analisa a expressão literatura marginal por escritores oriundos da periferia. Ela argumenta que, quando associado à literatura, “[...] o termo marginal adquiriu diferentes usos e significados, variando de acordo com a atribuição dos escritores, ou mais frequentemente, com a definição conferida por estudiosos ou pela imprensa num dado contexto” (NASCIMENTO, 2006, p.11-12). Assim, o termo varia segundo a posição social de seus autores, frente ao mercado editorial, à escolha da linguagem utilizada ao contexto em que o enredo se desenrola, bem como ao tipo de leitor que a procura. Teria ainda outro ponto de vista, em que o termo estaria relacionado a obras não pertencentes aos clássicos universais e/ou nacionais, e que não fazem parte da lista de leitura para vestibulares e seleções. Portanto, obras invisibilizadas pela crítica literária.

Os críticos foram responsáveis tanto pela criação do cânone literário brasileiro quanto por sua legitimação. São eles que dizem o que é e o que não é bom para o consumo, construindo, então, o cânone. Com o surgimento da crítica e a instituição de seus objetivos, definiu-se o que seria literatura brasileira. Nesse século, houve um movimento mundial com o objetivo de valorizar a história dos países. Teve início, assim, o método do pensamento sobre as nossas raízes, por meio da identificação do que era escrito no país e pudesse ser considerado como literatura brasileira. Tratava-se de se construir o cânone literário brasileiro, originando aqui a supervalorização de determinados registros, tidos como canônicos, em detrimento de outros escritos. Portanto, a construção da literatura de excelência no país não passa de uma política de convenção social, embora tenha sua importância histórica e cultural, por ter sido o respaldo na construção histórica, de formação e afirmação da nossa identidade nacional. Ainda segundo Nascimento (2006), na mesma página, são encontradas várias concepções para o termo marginal:

O primeiro significado se refere às obras que estariam à margem do corredor comercial oficial de produção e divulgação – considerando-se que os livros se igualam a qualquer bem produzido e consumido nos moldes capitalistas –, e circulariam em meios que se opõem ou se apresentam como alternativa ao sistema editorial vigente. O segundo significado está associado aos textos com um tipo de escrita que recusaria a linguagem

institucionalizada ou os valores literários de uma época, como nos casos das obras de vanguarda. Enquanto o terceiro significado encontra-se ligado ao projeto intelectual do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos. (NASCIMENTO, 2006, p. 11-12)

Essa investigação foi importante para delinear o consumo, o sistema editorial e, por fim, um “projeto intelectual”. Posteriormente, foi feita uma descrição crítica das Edições Especiais de Caros Amigos/Literatura Marginal e, também, a edição crítica de alguns escritores que participaram da pesquisa. No que diz respeito às ações ligadas as alternativas editoriais, Nascimento (2006) assegura que uma grande parte dos escritores da periferia entrou em cena.

Ainda sobre o conceito de literatura marginal, Mei Hua Soares (2008), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, defendeu a dissertação de mestrado intitulada “*A Literatura marginal-periférica na escola*”. No estudo, abordou-se a pertinência da literatura na esfera educacional, bem como as relações dessa vertente com o mercado cultural. Além disso, a autora fez alguns esclarecimentos, como pode ser visto logo a seguir:

As denominações literatura marginal e literatura periférica estão sendo aqui utilizadas para discutir autores e obras que pertencem tanto a uma como a outra. A expressão “literatura marginal”, no que concerne a sua definição, está relacionada por um lado a escritores que se dizem à margem de algo, seja da sociedade, do mercado literário, do cânone; por outro a obras que, por motivos diversos, não se enquadram no perfil considerado padrão, ou seja, obras que fogem da estética literária e do conteúdo paradigmático em voga numa determinada época. (SOARES, 2008, p. 85)

De acordo com Soares (2008), temos o termo marginal significando toda literatura que está à margem da sociedade; que não é mostrada na escola e, por isso, não tem sua importância ressaltada. Ademais, refere-se aos escritos produzidos por pessoas socialmente marginalizadas e excluídas, por gente que sente “na pele” as dificuldades que registram. Mais adiante, ela ainda afirma que também fazem parte desse “filão as obras contemporâneas produzidas por presidiários ou ex-detentos, além dos textos surgidos durante o regime militar brasileiro e que deram origem ao termo” (SOARES, 2008, p. 85).

É importante dizer que existe, entre alguns estudiosos e pesquisadores, uma dificuldade em distinguir literatura marginal e periférica. Ou seja, nem sempre haverá concordância de significados entre os autores e os pesquisadores em relação aos termos marginais/periféricos. A autora Rejane Pivetta de Oliveira (2011), no artigo *Literatura*

marginal: questionamentos à teoria literária, diz que a expressão marginal “reveste-se, pois, de complexidades que envolvem representações estéticas, políticas e sociais de naturezas diferentes, que convém levar em conta” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Por outro lado, o termo periférico, diz respeito também ao espaço geográfico, regiões afastadas do centro, em que há ausências de políticas públicas para qualidade de vida dos moradores.

Para além do geográfico, “Tanto o marginal como o periférico são conceitos intrinsecamente ligados a modelos de representação, que põem em causa não apenas modos de significar o mundo, como também de produzir identidades” (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Portanto, quem vive à margem, pode ser uma grande ameaça à tradição porque está em torno, tendo a possibilidade de vislumbrar outras dimensões, justo pelo olhar da parte de fora.

Na Literatura Brasileira legitimada, as narrativas longas ou curtas já contemplaram a dialética da pobreza e da exclusão social, ou seja, essas temáticas não são novidades. O que estamos discutindo aqui são as condições de produção, as cargas de vivências dos escritores da periferia que historicamente estão nos grupos desfavorecidos. Escritores que falam por si mesmos. Cabendo dizer ainda que as periferias não são apenas um “galpão de excedentes humanos”, mas também espaços de promoção de esperanças.

O próprio autor Ferréz (2006, p. 10) diz, em *Bula*, conto que abre o livro *Ninguém é inocente em São Paulo*, que suas narrativas são “[...] Trechos de vida, trapos de sentimentos que juntei, fragmentos de risos que roubei estão todos aí, histórias diversas do mesmo ambiente, de um mesmo país, um país chamado periferia”. Ou seja, são produções diversas de um mesmo lugar, registros reais do cotidiano da periferia, para mostrar o retrato positivo dela e promover desafios do esperar, de enfrentamentos ao sistema.

Contemporaneamente, as produções marginais/periféricas “adquirem, porém, novas feições, se pensarmos, sobretudo, nas condições de produção dessa literatura, no lugar assumido pelo escritor e no tipo de laço que sua obra estabelece na comunidade”. (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Além disso, como é sabido, periférico é quem vive às margens, e os que residem às margens são os despejados, marginalizados pela sociedade; contudo, possui conexão com a comunidade e, por isso, com possibilidade de articulação e movimento discursivo.

Apesar de alguns estudiosos e pesquisadores concordarem que a expressão literatura marginal surgiu na década de 60, dentro de um contexto de perseguição e censura do governo brasileiro, e de, nesse momento, manter uma relação com o nosso tema, não pretendemos trazer elementos históricos dessa época para a reflexão. Nossa intenção aqui é

falar sobre a literatura marginal, discussão iniciada a partir de um movimento de 1990, e pensá-la como possibilidade para instigar à produção de reexistência.

Estamos a tratar de escritoras negras e escritores negros que tomam posicionalidade consciente, ocupando o lugar de enunciação, por entender ser necessário sair da configuração eurocêntrica para contrapor o encobrimento do outro. Segundo o autor Enrique Dussel (1993), para que haja mudanças, é basilar superar a modernidade para desencobrir o outro. A partir de sua ética, a modernidade surgiu, nas palavras do autor:

Quando a Europa pode se confrontar com o seu ‘outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse outro não foi ‘descoberto’ como o Outro, mas foi ‘em-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre. (DUSSEL, 1993, p. 9)

Por isso, não se pode falar de colonialidade sem fazer referência à modernidade eurocêntrica, na medida em que a resistência aos silenciamentos epistêmicos passa antes pela decolonialidade, pela superação da “violência vitimária e sacrificial pretensamente inocente” (DUSSEL, 1993, p. 11) da Modernidade Eurocêntrica. Para o autor acima citado, a modernidade surge no momento em que a Europa se afirma enquanto “centro de uma História mundial”, ao tempo em que faz aparecer também a ideia de periferia, se tornando, pois, “parte de sua própria definição” (DUSSEL, 1993, p. 9). Afirma-se, a partir daí, dentre outras binaridades, a lógica entre centro/periferia, e as consequentes exclusões, pelo apagamento e pela invisibilidade dos sujeitos que, estão fora do circuito europeu. O que se dá dentro do processo de colonização que, para Mignolo (2016), foi a “[...] a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade” (MIGNOLO, 2016, p. 2).

Pensando sobre os fatores que levaram a colonização, junto com o apagamento dos sujeitos, a autora Ângela Figueredo (2019), no artigo *Descolonização do conhecimento no século XXI*, diz que o encobrimento dos sujeitos sempre existiu nas ciências ocidentais. E, justo essa desconexão da localização do sujeito com sua epistemologia, nas relações de poder, as ciências ocidentais “conseguiram produzir um mito universalista que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder” (FIGUEREDO, 2019, p. 89). Na manobra da lógica binária de subalternização do outro, surge o homem branco europeu como o corpo racional e universal. Assim, são explicadas as diversas violências e a desumanização prática dos corpos (mulher, negro, gay, pobre) que não se encaixam nos corpos hegemônicos. Os corpos não hegemônicos possuem real força de

mudanças, uma vez que, ocupando espaços de fala, de escrita e, portanto, de poder, carregam sua posicionalidade; ou seja, seu lugar de enunciação, sua localização (étnica, sexual, racial, de classe, gênero), valores culturais, e sua força produtiva de conhecimentos, o que os tornam potenciais provocadores de paradoxos, desarticulando e promovendo mobilização e organização política. Os autores estariam praticando decolonialidade pela desobediência estética e epistemológica, ocupando espaços de visibilidade e poder que lhes foram negados por toda a história.

Desse modo, as obras literárias de autoria negra, cuja abordagem é a violência e o racismo estrutural sobre as populações negras, também afirmam que o legado mais nefasto deixado pelo europeu foi a colonização do pensamento – ao mexer com as estruturas internas do outro, para internalização do sentimento de subalternidade, silenciando os sujeitos. Ainda assim, os escritores marginais resistem, deixam suas marcas de legitimidade, reafirmando suas construções escritas. Sobre racismo estrutural, o autor Silvio Almeida, em *Racismo Estrutural*, diz, que o racismo é o resultado da forma como a sociedade está estruturada, “ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (2019, p. 25). O racismo, então, se configura enquanto fenômeno atrelado a outras questões, como econômica, política e ligado a construção de nossas subjetividades, como sujeitos sociais. Ele só pode existir dentro de uma composição social que identifica grupos, separa e cria subjetividades desses, instituindo relações de poder que independe inclusive, da intenção do próprio indivíduo. A política educacional acadêmica, social e econômica é o meio em que se pode combater o racismo. Mas, para esse combate se concretizar, é de fundamental importância toda uma reorganização política, econômica e ideológica. Na academia, a desconstrução do racismo pode passar pelas indagações sobre as produções artísticas e intelectuais de referência, sobre rasuras ao sistema literário canônico, propondo mudanças nas práticas culturais, nas diversas formas de compreensões culturais, como postura prática crítica à ordem das regras eruditas.

Faz-se necessário divulgar a literatura que é produzida a partir do ponto de vista das periferias, dos subalternos e ter cuidado com o local, levando em consideração a sua ótica sem, contudo, absolutizar. Afinal, como orienta Adélia Ribeiro, em *Por uma razão decolonial*, o texto decolonizado “não implica desejar o lugar do colonizador, mas exige não se abrir mão de sua autodeterminação política, teórico e epistemológica” (RIBEIRO, 2012, p. 75).

O texto decolonial seria mais rico por apresentar dois posicionamentos: o do dominador e o do dominado, apresentando talvez uma escrita com caráter de resposta. Diferente da obra eurocêntrica, que apresenta uma única versão. Assim, uma das condições para que a obra alcance o universal, extrapolando o campo do nacional, seria falar da sua cultura, sem que o foco seja dado à ideia do etnocentrismo, mas sim dentro da perspectiva das diferenças.

Conforme Silviano Santiago (1982, p. 39),

É aí que se constitui o texto da diferença, da diferença que fala das possibilidades (ainda) limitadíssimas de uma cultura popular preencher o lugar ocupado pela cultura erudita, apresentando-se finalmente como a legítima expressão brasileira.

Nesse sentido do rompimento, é possível pensarmos que se o que caracteriza a Modernidade é o centralismo, que tem como referência uma visão, como a eurocêntrica, lembraremos o processo de ocidentalização; no contemporâneo, temos a tentativa de desconstruir a ideia do eurocentrismo, por meio do comparatismo, e dos estudos culturais, destacando a valorização das diversidades de vozes, porque segundo Spivak (2010), é preciso deixar de querer ser porta voz do outro, e incentivá-lo a ocupar o espaço de fala.

Percebemos que as narrativas periféricas de Ferréz e Cidinha apresentam esse caráter decolonizador, além de proporcionar uma produção em que há destaque para o ponto de vista do oprimido, ou seja, uma escrita em que o povo possa se ver representado. São obras para além do local, alcançando o cultural e o político, de forma a contemplar o internacional, pois os autores circulam também por outros países, a partir da focalização no particular. Por isso é possível identificar discentes periféricos com esse tipo específico de escrita, o que não significa que, na mediação para produção de reexistências, somente a literatura marginal deva ser apresentada ao aluno da escola da periferia. O que pretendemos aqui é lembrar a importância de outras literaturas que, também, podem contribuir no processo de produção de reexistências dos discentes que poderão se identificar com as narrativas periféricas, produzidas dentro do contexto comunitário e cultural que a comunidade tem a oferecer.

Nesse sentido, valorizar as culturas periféricas é reivindicar “essa outra cultura, inviabilizada e muitas vezes criminalizada pela cultura dominante” (REYES, 2013, p. 27). A criminalização da periferia, muitas vezes, passa pela academia que não possibilita espaços

de discussão sobre a temática ou, quando há essa pequena abertura, percebemos acadêmicos falar da periferia e não com a periferia e/ou a partir dela.

As narrativas periféricas podem promover reexistências, como sinaliza Josélia Santos da Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, *Margens: formas de resistência e reexistência*, porque são “Vozes que se empoderam e promovem o empoderamento de uma pluralidade de vozes que passaram ou passam pela experiência do Silenciamento” (SILVA, 2018, p. 66).

Essa é uma temática fundamental na literatura marginal/periférica, porque possibilitar produzir reexistência é ajudar refletir as lacunas, para desafiar o projeto maior de silenciamento e apagamento de determinados sujeitos, problematizando assim as relações de forças e os enfrentamentos aos “binarismos de morte como sistemas e estruturas que deveriam ser fixas, sem possibilidade de reinscrição de si no muro invisível e ao mesmo tempo tangível do que nos torna humanos” (SOUZA, 2018, p. 3). Também concorda com esse mesmo conceito e pensamento, a autora Camila do Nascimento Carmo (2019). Em suas palavras:

Resistir para reexistir diz respeito à captura de complexidades sociais que produzem o racismo, machismo e sexismo de modo a produzir linhas de fuga, estas que escapam as formas e quebram as estruturas totalizantes fazendo com que as águas transbordem em direções várias construindo sentidos que provoquem rupturas no sistema de operação das hierarquias. Portanto, constitui-se como afirmação política e estratégica que vem perturbar o amálgama construído pela colonialidade do poder. (CARMO, 2019, p. 54)

Assim, pela atividade pensante, os sujeitos podem provocar rupturas, ao tempo em que promovem resistências e autoafirmação das identidades. Em função disso, também é relevante fazer com que aconteça, na instituição educacional formal, o acesso às diversas literaturas, buscando formas de também apresentar o que é popular, uma forma de dar visibilidade, ao mesmo tempo, também a esses “possíveis autores de um cânone imaginário e próprio da literatura marginal”, como afirma Patrocínio (2010, p. 53). Pensamos, então, que será por meio das práticas educacionais dos conhecimentos e valores que o aluno se sentirá motivado, ao se perceber como membro de uma comunidade que tem a sua importância lembrada e, portanto, valorizada. O que deixaria de ser um impedimento no processo de reexistência.

Talvez o primeiro exercício a ser feito seja a mudança de “olhar”, que deve estar desprovido de conceitos pré-estabelecidos, pois nos permitirá ter a capacidade de dialogar, respeitando as outras especificidades culturais e intelectuais. Além da mudança também de “foco”, isso possibilitará refletir sobre a importância de produzir reexistência na periferia, a partir de obras capazes de lhes chamarem a atenção, que consiga lhes “acender” a chama da curiosidade e que lhes seduza pelo estranhamento a partir de suas vivências e identidades. Em razão disso, notamos a importância de se mediar à leitura, pensando a história de nossos alunos, valorizando-a, levando aos alunos não apenas a literatura canônica, mas também a que foge da convenção política social.

Embora sempre ressaltemos a importância de se dizer também que não devemos absolutizar determinadas literaturas, seja ela do oprimido ou não, o excesso de valor dispensado a uma determinada literatura, às vezes, pode significar a negação de outras, o que significaria fazer o mesmo “jogo” de poder, apenas trocando de posição. O ideal seria alertar para a não centralização, mas dizer que também são necessárias outras leituras e/ou fazer uma espécie de “desleitura” da tradição, seja ela política, cultural ou religiosa e propor uma leitura contrária e/ou diferente enquanto prática educacional engajada e libertadora.

“A literatura o que faz é resgatar os mortos”, a afirmação de Javier Cercas (2006), e epígrafe que abre nosso capítulo, foi importante para pensarmos no papel da literatura, em especial no que se refere às reexistências periféricas nas narrativas contemporâneas. É de fundamental importância que novas linguagens sejam criadas para desconstruir e reconfigurar as estruturas de poder e as vozes marginalizadas possam também reconfigurar o conhecimento. Essas vozes têm surgido a partir das literaturas promovedoras de vida, “que também sente o peso dos dias, compartilha com as pessoas seu modo de sobreviver, ou seja, de estar atenta à poesia [...] e o que a gente acredita.” (SILVA, 2017, s.p.). Contudo, sabemos que essa insurgência não foi algo concedido e de boa vontade, pois a legitimação de fala literária sempre significou um território de disputa, uma conquista que exigiu grandes lutas para se firmar e afirmar, se fazendo presente, mas também de fazer viver, porque essa literatura faz questão de não deixar esquecer toda uma política de morte estrutural, literal e simbólica, perpassada pelas práticas dos órgãos institucionais, mantenedores da imobilidade social.

São narrativas dissidentes, que tentam superar o sistema literário canônico que segrega e oprime, propondo romper com a modernidade ocidental que serviu de respaldo para a colonização nas Américas, processo que estabeleceu a “práxis racional da violência”

(DUSSEL, 2000, p. 472), constitutivos tanto das subjetividades dos sujeitos, quanto das concepções sociais dicotômicas e excludentes de nosso país.

Precisamos falar de decolonialidade também na intenção de possibilitar, entre os sujeitos, uma mudança de pensamento começando por conhecer um pouco de construção histórica, para em seguida refletir sobre o que estamos rompendo, o que está sendo superado, e qual é a ruptura presente. Feito isso, partimos para o acompanhamento desse movimento intencional de resistência, nas produções escritas e seus desdobramentos estéticos, vendo ainda como isso se processa nos enfrentamentos cotidianos dos sujeitos sociais.

No país, a literatura sempre significou instrumento de afirmação identitária e de poder entre os considerados escritores de excelência, porque ser considerado aprovado, logo faz entender a ideia de inquestionabilidade. Temos visto que a ocupação territorial e o poder são indissociáveis, sendo, portanto, muito importante apoiar autores que possibilitem questionar o campo literário e os seus limites, e que revelem os discursos do consenso para mudar. Afinal, como afirma a autora Lucía Tennina (2017), em *Cuidado com os poetas*, esse momento decolonial anseia por uma literatura que “nos leve a repensar os modos de funcionamento e de legitimação do campo a partir da apresentação de produções que constituem o motor de uma transformação em relação à oferta de produtos simbólicos”. (TENNINA, 2017, p. 22).

Se na década de 1960, a literatura marginal surge dentro de um contexto de perseguição e censura do governo brasileiro, com o objetivo de também falar do cotidiano da periferia, as produções de que procuramos falar nessa escrita tratam de uma discussão iniciada a partir de um movimento de 1990, enquanto luta pela afirmação das identidades, que marca o movimento também como veículo de denúncia social, de promoção da subversão, como a arte do dissenso, e para instigar a prática de escritas e reexistências, fazendo o gueto virar “quilombo”. O que ocorre na prática como os saraus literários nos bares, das periferias de São Paulo e Bahia. Importante sinalizar, que os saraus literários são realizados em espaços (bares) comumente utilizados para jogos, momento de lazer e entretenimento, embora também criados com finalidade lucrativa, pelo comércio de bebidas. Poderia ser somente um lugar de bebedeiras, discussões e brigas banais dos periféricos, sem que houvesse benesse para esses. Mas, quando é pensando enquanto espaço estratégico de promoção de leitura, escrita, e de socialização, por meio da literatura produzida por eles mesmos, o bar se torna local de produção de reexistências e ressignificação, a partir da coletividade. E ao mesmo tempo, espaço transgressor, infligidor da lei para o qual foi

criado, também subvertendo a ordem de apaziguar, domar corpos dóceis e não hegemônicos. O que poderíamos dizer que a prática em sala de aula teria essa atuação em comum, embora estejamos falando de espaços promovedores de educação e culturas diferenciados. A educação formal e a informal, podem transgredir, promovendo a prática pedagógica libertadora, por meio da leitura e da produção de narrativas, dentro de coletivos sociais.

Tanto nos saraus da periferia quanto nas narrativas, o que os autores periféricos parecem fazer é ocupar espaços, ressignificando-os, desfocando da concepção de periferia enquanto local das ausências (saneamento básico, educação de qualidade, segurança etc.), e falências, para espaços de afirmação de pertencimento, perpassando pelas identidades, quebrando a ideia da hegemonia cultural, para promover o aquilombamento, a resistência, e a consciência de direitos, a partir da perspectiva de luta, por meio e com a periferia, singularizando cada sujeito, sem perder de vista o sentido de coletividade.

Exatamente o que percebemos em autores negras e negros contemporâneos que, insurgem assumindo uma postura intelectual, literária e de atuação prática decolonial. “É preciso ir ao encontro da vida para buscar forças para resistir” (CARNEIRO, 2011, p. 84). Como nos mostram as palavras iniciais do texto com que abrimos nossa seção e que repetimos para fechar:

[...] a literatura é uma batalha para que essa segunda morte não aconteça. É como Orfeu buscando Eurídice no inferno. É arrancar os mortos à morte. E é também como se os mortos se agarrassem anos com todas as forças, para não morrer de vez. A literatura não pode ser outra coisa a não ser isto. Uma batalha contra o esquecimento, contra a morte. Porque as palavras não morrem. Porque a linguagem não morre. (Javier Cercas, entrevista publicada no suplemento 6º. Diário de Notícias, a 10 de março de 2006.)

Consideramos possibilidades outras, de funcionalidade prática da literatura, como de resgatar a memória ancestral e atual, para fazer um movimento de força, luta e promovedor de reexistências. Temos muitas memórias sedimentadas na dor, que podem se instrumentos positivados para as mobilizações capazes de promover reais mudanças.

Nossa ancestralidade diz muito sobre nós, assim como a memória de muitos corpos negros e não hegemônicos, cheios de cicatrizes profundas, contudo, os diretamente atingidos as transformam em instrumentos de luta (poesia, letras de música, dança, em livros, saraus), porque acreditam na potência criadora, nas forças da memória ancestral e do cotidiano enquanto força motriz para continuar resistindo, sobrevivendo.

2. NARRATIVAS LITERÁRIAS

Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

Luís de Camões

As narrativas discursivas literárias do consenso possuem particularidades políticas e ideológicas, que se articulam, constituindo espaços mantenedores de poder. Entretanto, a bibliografia atual tem questionado os limites desse campo literário. A partir dessa percepção entre poder e linguagem, as narrativas atuais do circuito literário de que estudamos, apresentam distintivos como: a afirmação do lugar em que pensam as culturas e a si mesmo; a posicionalidade contrastiva ao que está posto, rasurando, assim, o cânone literário e a proposição de outras histórias ainda não contadas.

A proposição é principalmente por compreender que as histórias “podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. (ADICHIE, 2009, p. 04). Acreditamos que a narrativa de fato, insurgente, é a que carrega essa característica teórica de apresentação, porque consegue articular resistência e reexistências. Essa última seria a proposição que contempla determinados grupos, socialmente excluídos em sua cultura, carregados de outras histórias. Isso porque compreenderam que há uma consequência de se reconhecer uma única história. Essa consequência é fazer “o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil” (ADICHIE, 2009, p. 05).

Importante considerar que, se ainda hoje estamos a refletir sobre essa temática, é porque somos frutos de proposições feitas por outros. Possuímos a capacidade de constatar o contexto de opressões, de fazer análise e, a partir da verificação de como os processos são circunscritos desde os apagamentos, aos grupos de “lucram” com essas invisibilizações e fazer rupturas formais e/ou informais com as reinvenções, porque alguns o fizeram primeiro, utilizando também a escrita para enfrentamento da violência epistêmica.

O estudioso Deivison Mendes Faustino, em sua tese de doutorado “Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil”, aborda as ideias densas e profundas do dirigente político e intelectual martinicano Frantz Fanon, sobre a situação colonial e os efeitos do colonialismo, desde os aspectos sociais aos psicológicos. Diz, que o

intelectual propôs não apenas mudar a visão de mundo, mas mudá-lo por meio da luta prática. Revela a ideia de Fanon sobre a retomada do objeto da afetividade humana, bem como sobre o desmantelamento colonial para a real emancipação dos sujeitos sociais (FAUSTINO, 2015, p. 56). Mas, esse ato de desmantelar-se “depende da compreensão de realidades sociais e econômicas precisas” (2015, p. 56-57).

Assim, é necessário fazer um movimento contrário, porque a sociedade ocidental costuma separar razão e emoção, enquanto coisas distintas. Contudo, mais do que isso, ao dizer o que ser humano é razão, a sociedade reserva a emoção ao campo da natureza, que inclusive precisaria ser “controlada”, porque seria algo ameaçador da razão. Segundo o autor, “A violência é um elemento político, em primeiro lugar, porque o colonialismo não é outra coisa, que não a negação da dimensão humana dos colonizados” (FAUSTINO, 2015, p. 78). Para o estudioso, a descolonização “teria a função catártica de possibilitar que o sujeito tenha consciência de si, mas, para isso, precisa colocar os valores Ocidentais contra si próprio, ao invés de simplesmente rejeitá-los” (FAUSTINO, 2015, p. 77). O próprio Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas*, revela o funcionamento do mundo colonizado e os mecanismos de violência e poder. Nas palavras do autor:

O mundo colonizado é um mundo cortado em dois. A linha de corte, a fronteira, é indicada pelas casernas e pelos postos policiais. Nas colônias, o interlocutor legítimo e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o policial ou o soldado. Como vemos, o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. (FANON, 1968, p. 28).

Importante reafirmar, que concordamos com a luta reflexiva de si, que parte das ideias para a prática, para a militância nos diversos espaços, inclusive literário, se quisermos vislumbrar reais mudanças sistêmicas. Por isso, consideramos ser fundamental pensar os agenciamentos das práticas de linguagem que os sujeitos fazem, ao remeter, ao conhecimento de histórias e culturas não narradas. Nesse caso, ao trabalho com algumas narrativas periféricas e de reexistências da atualidade.

Movimento de escrita insurgente e ocupador de espaços que também reivindica visibilidade cultural, porque significa um caminho para a liberdade e considera as possibilidades de cultura enquanto sustentáculo para a sobrevivência de um povo.

O material literário dos autores Cidinha da Silva e Ferréz estão profundamente atrelados às suas experiências junto à coletividade negra. A resistência do cânone para com

a escrita dos referidos autores, se deve pela crença de que seu repertório de cultura não importa. Então, percebemos processos liberatórios e/ou opressivos perpassarem pelo território cultural. São espaços de resistências e de reexistências, pois o que impulsiona para o exercício da escrita pode ser o desejo de liberdade.

Na história de nosso país, o negro escravizado, ao fugir, não possuía a certeza de que estaria, a partir daquele momento, livre. Ao contrário, permanecia em uma condição de maior vulnerabilidade. Se capturado, seria considerado “fujão” e por isso sofreria ainda maiores castigos, os quais, muitas vezes, poderiam custar sua vida. Mas, havia um desejo maior que o impelia a fazer manobra tão arriscada, era o desejo de liberdade, fundamental para a sua sobrevivência. Hoje, podemos dizer, que as narrativas sobre si e sobre uma coletividade periférica, histórica e socialmente oprimida, são visões de liberdade que também custam vidas negras.

Essas narrativas utilizam as culturas da periferia, transformando-as em textos literários, contando a outra história, durante muito tempo negada e silenciada. Nega-se a história, cultura e por fim o sujeito. Essa prática do silenciamento ocorre de diversos modos.

A ruptura do silêncio é um exercício que vem sendo feito por diversos autores e autoras. A pesquisadora negra, Grada Kilomba (2019) no livro *Memórias da plantação, episódios de racismo cotidiano*, relata que teve sua escrita questionada na universidade. Acusavam-na de escrever sob uma perspectiva muito “subjetiva”; “muito emocional”. Segundo a autora (2019, p. 51), esses questionamentos tentam fixar discursos das pessoas negras, às margens, “enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma” (p. 52), aqui perpassa uma “dimensão de posições hierárquicas e preservam a supremacia branca”, seria “uma hierarquia violenta que determina quem pode falar” (p. 52). Kilomba (2019, p. 53) não para na constatação, avança na discussão, mostrando a importância de “descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” para que haja mudanças sistêmicas e estruturais.

O pensamento da autora se aproxima das reflexões da teórica Suely Carneiro. A estudiosa reforça que ciência eurocêntrica sempre tenderá a agir pelo epistemicídio porque a invisibilização dos subsídios sociais e culturais de outros povos, significa perpetuação do saber universal e, como consequência, a manutenção do saber e poder ocidental. Sobre epistemicídio, Suely Carneiro (2005) afirma que:

Demonstrada a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira como instrumento articulador de uma

rede de elementos bem definida pelo Contrato Racial que define as funções (atividades no sistema produtivo) e papéis sociais, este recorte interpretativo localiza neste cenário o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder. (CARNEIRO, 2005. p. 96)

Para a autora, o epistemicídio é, para além da “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados” (p. 97), mas é também um “processo persistente de produção da indigência cultural” (p. 97). A morte simbólica através do apagamento de referências teóricas, literárias Afrocentradas, tem sido ameaçada por um movimento expansivo que vem despontando em cena e tomando lugares de fala e enunciação por entendê-la enquanto principal instância de existência dos sujeitos.

O movimento surge das periferias urbanas dos grandes centros, utilizando a escrita própria como máximo instrumento de expressão, dando a conhecer, e se construindo, tomando posicionamento, ocupando espaços, ao tempo em que evoca a uma coletividade por meio das narrativas que nascem do compromisso com a vida.

O que a pesquisadora Conceição Evaristo denominou de *escrevivência*. Um conceito estético reinventado também enquanto ferramenta analítica, teórica, de compreensão de uma literatura emergente, hoje, por muitos, vista também como estilo de escrita acadêmica. É uma escrita de si, que se torna de todas porque nos diz respeito, porque há atravessamentos iguais, embora as reações possam ser distintas. Características da escrita de mulheres negras que tende a elevar, gestar outras, pois ajuda a romper as barreiras do silêncio e a libertar. Por isso, entendemos que a mulher negra é coletiva, escreve para e sobre si, mas também sobre e para outras.

Essa ideia e discussão são recentes entre os pesquisadores que defendem um novo olhar na escrita da mulher negra, partindo da perspectiva pan-africana e da diáspora. O exemplo vem das autoras Aza Njeri e Katiúscia Ribeiro. Duas importantes pesquisadoras brasileiras que no artigo “Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira” (2019) discutem o “Mulherismo Africana”, termo teorizado pela afroamericana por Clenora Hudson-Weems, em 1987, situado nas mulheres africanas e fora de África, cujo objetivo é entender e atuar de forma mais profunda no combate ao racismo, sendo este compreendido a partir do ponto de vista Afro-diaspórico.

Importa também aqui sinalizar que acreditamos ser fundamental abordar a agência da escrita feminina negra, sob a perspectiva Africana e Diaspórica, como meio suleador, sobre os fenômenos que nos atravessam, tendo em vista que, o lugar e espaço que ocupamos

hoje, assim como os problemas perpassados, dizem muito sobre nossas origens e ancestralidades.

Nada mais justo, que voltar às origens e ao matriarcalismo, sem perder de vista nossa territorialidade própria, para compreensão do que nos atravancam e para melhor conjecturarmos as formas e perspectivas de luta e libertação. Nas palavras das autoras:

Busca-se, portanto, centrar-se nas experiências de ser e estar, de ética e estética de mulheres negras continentais e diaspóricas como base suleadora para as nossas práticas como povo preto territorializado no Brasil, pois, a partir dessa localização e experiências, poderemos construir nossas formas de permanência antígenocida e antirracista, além de desenvolvermos uma identidade positiva e consciente de si. (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 597)

Diante da existência de um projeto estrutural eurocêntrico e racista, parece ser coerente, repensar em reconstruções das estruturas mantenedoras desse plano e de propor alternativas outras, como as de movimentação ancestral, ocorridas antes mesmo do processo diaspórico. Uma dessas proposições é a movimentação prática da agência negra pela escrita que tem como referencial a afrocentricidade.

Percebemos nas narrativas de muitas autoras negras – dentre elas as da autora Cidinha da Silva – a característica de uma escrita oriunda de suas realidades, e que tem as marcas de profunda percepção e criticidade dessas, mas também uma escrita de si. Todo esse conjunto de características, desse tipo de narrativa, nos possibilita entendê-la enquanto um movimento que conclama a continuidade, cujo efeito prático é a elevação e gestação de vidas em outras mulheres. Portanto, características do Mulherismo e da ancestralidade africanas como afirmam as pesquisadoras Katiúscia e Aza (2019). Para as autoras:

O mulherismo/mulherista baseia-se na compreensão da nossa mulheridade, com uma referência ao discurso *E não sou uma mulher?*, da abolicionista afroamericana Sojourner Truth, que questiona o lugar das mulheres negras nas lutas feministas do final do século XIX; e africana aponta para a nossa identidade cultural negra, que é ligada por uma memória cultural e espiritual localizada em África. (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 598)

Essa forte atuação coletiva e matriarcal que vai de encontro ao paternalismo, pode ser um forte instrumento de enfrentamento das diversas formas de racismo e silenciamento de um povo, concebido na concepção do próprio sistema Ocidental.

Quando os negros Africanos vieram, em regime de escravidão para a América, trouxeram as características próprias da organização social, econômica, cultural e religiosa de seus povos. Tendo como forte particularidade o matriarcado, como prática de organização e sobrevivência. E, segundo as autoras, a partir desse momento houve um impacto desse contato que foi “conflituoso com o berço Nórdico patriarcal (Europeu)” e que teria gerado o “apagamento do protagonismo feminino negro focando na submissão e subordinação destas” (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 598).

Ainda, para as pesquisadoras, a libertação “político-econômica-identitária-cultural” de que tanto falamos e desejamos, somente poderá ocorrer “quando negras e negros estiverem cientes da dinâmica de vida na qual estão inseridos e a influência do Ocidente sobre si, tornando-se agentes de sua própria história” (NJERI; RIBEIRO, 2019, p. 599).

O mulherismo então está relacionado “a todo um conjunto de valores e comportamentos de gestar potências”. Portanto, a possibilidade de uma agência negra enquanto “possibilidade de reintegrar as vidas pretas destroçadas pelo racismo de cunho integral”. (p. 600). Por isso, não se exclui a figura do homem negro na luta, embora o termo faça referência ao sexo feminino, porque se trata da busca pela dignidade de uma raça, que é composta por homens, pessoas trans, mulheres, crianças. Todos os corpos negros estão dentro das realidades de atravessamentos e nas tensões sociais. São vítimas iguais do machismo e do patriarcado. Dentro da supremacia ocidental, não há projeto por garantia da dignidade dos corpos não hegemônicos.

Diante de um contexto complexo e violento que aflige o povo negro, mas também dinâmico e passível de mudanças, a concepção do pensamento mulherista, poderá acrescentar nesse processo de luta, também pela escrita. As escritoras negras com as práticas narrativas gestam para/sobre si, ao mesmo tempo em que elevam, potencializam indivíduos.

Assim, reintegram o lugar matriarcal de mulheres que continuam a gestar vidas. Que haja, dentro da especificidade territorial da diáspora brasileira, mais ressignificação e amplo desenvolvimento do movimento Mulherismo, um dos “braços” do pensamento afrocêntrico, cuja proposição é a gerencia, pela matriarcalidade e suas aberturas pela justiça, verdade e sobrevivência de um povo, cuja humanidade tem sido negada.

Diante de um contexto ainda de invisibilidade do legado epistêmico negro no Brasil, este texto pode lançar luz sobre a discussão, e pode também contribuir para colocar em evidência a particularidade da escrita negra feminina – agentes de libertação pela produção do conhecimento, a despeito dos intersetoriais enfrentamentos do sexismo, racismo e de classe.

As narrativas literárias aqui problematizadas tecem novos conceitos sobre direitos, cidadania e democracia, assim ampliando o abarcamento descolonizante na diáspora. Entretanto, importante sempre reafirmar, que se trata de narrativas ainda desvalorizadas no país, por isso a gritante necessidade de reivindicar esse direito a muitos e por muito tempo a eles negado.

2.1 A periferia é nossa (saraus nos bairros)

As pessoas da favela são consideradas marginais.

Carolina Maria de Jesus

*A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo.
Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.”*

Beatriz Nascimento

Na década de 1990, o termo periferia passou a ser problematizado, de forma mais intensa nas instituições acadêmicas de nosso país. A expressão periferia é carregada de sentidos, comumente relacionados à localidade, espaço social e geográfico populares, composto por pessoas economicamente desfavorecidas em que as políticas governamentais não alcançam, ou chegam de forma ineficientes. Estudiosos afirmam que a população do centro sofre menores dificuldades e privações que a da periferia. A menor renda per capita, o menor tempo de estudo, em contrapartida, o maior índice de violência e desemprego, fazem parte da realidade da comunidade, mais afastada do centro da cidade.

Embora consideremos fundamental dialogar sobre esse espaço geográfico de ausências e de presença onde os conflitos circulam, o interesse maior deste texto é refletir esse lugar do encontro, de onde insurgem vozes, ora de revolta ora de afetos, que são canalizadas para uma movimentação diferenciada sobre como o lugar e os sujeitos são percebidos, bem como, a forma como esses mesmos são narrados. Além disso, colocar que, a depender da forma como esse espaço é descrito, ele passa a receber uma configuração de personagem e, até porque não dizer, de protagonista coadjuvante, junto aos sujeitos.

Com esse novo “desenho”, a nós apresentado pelos autores das narrativas periféricas, a periferia praticamente deixa de ser lugar de cunho negativo, para ser o novo e urbano quilombo, promovedor de vidas.

Ao que parece, os narradores das periferias se percebem enquanto sujeitos agentes que, reconhecem a força vital do resgate da ancestralidade, para sobrevivência. Os homens e as mulheres, nascidos fora de África, reumanizam o povo negro, ao evocar essas formas de agrupamentos.

A autora Beatriz Nascimento em “Quilombola e Intelectual”, descortina a ideia de quilombo. Situando-o em uma configuração política e ampla de coletividade consciente negra, tendo por objetivo o ideal de liberdade. Nas palavras da autora:

Ao contrário do que me foi ensinado e do que ainda hoje se ensina nas escolas, o Quilombo não foi uma tentativa de rebelião pura e simples contra o sistema escravocrata. Foi também uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após abolição no século XX. [...] Sobrevive, não na sua forma original, mas como uma tradição de vida do negro brasileiro. O fundamental é que essa é uma forma de vida do negro brasileiro em qualquer época. (NASCIMENTO, 2018, p. 98)

Para a autora, quilombo “não pode ser entendido historicamente como esse quilombo de ontem” (p. 137). Estaria hoje mais relacionado, de forma ampla, a um movimento de força, de longa duração, de consciência ativa e coletiva, pelo ideal de liberdade. Portanto, não findou “com o papel jurídico que foi dado ao negro a partir de 1888” (NASCIMENTO, 2018, p. 137).

Essa ideologia dialoga com a consciência ativa da capacidade de se empreender, de realizar lutas assertivas com o grupo. O quilombo sendo “a relação de força que mais chacoalhou as estruturas” (NASCIMENTO, 2018, p. 139), permanece com essa eficácia de abalo. A consciência desse movimento permanente e da força mobilizadora, tem produzido coletivos entre diversos autores na atualidade.

Estão a lançar na sociedade essa organização que persiste nas relações existentes dentro de si e entre grupos. Circulação fundamental para a posicionalidade frente aos enfrentamentos cotidianos. Por isso é importante lançar novos olhares também sobre a ideia de quilombo, para refletirmos e compreendermos melhor, a movimentação pela ocupação de espaços, a partir da coletividade presente e as práticas, embora antigas, agora ressurgentes de associação da resistência com propositividades.

Então, em resumo, quando a autora Beatriz Nascimento vê o quilombo enquanto um movimento contra hegemônico, articulador, em prol de uma coletividade, ela está dando ênfase a uma vivência negra de libertação, que ainda hoje continua viva e pulsante, dentro

dos movimentos e aqui, atentemos para os coletivos saraus da periferia, os movimentos sociais negros, os diversos grupos e coletivos femininos, dentre outros.

Mas, a consciência de si, e da força articulatória coletiva, não impossibilita aos autores de narrativas periféricas, conjecturar sobre os frequentes estranhamentos e as descobertas sociais espantosas que suas escritas causam. Pegam para si a ocupação dos espaços da periferia, sem perder de vista os “incômodos” que estão a causar na sociedade hegemônica.

O autor Mário Augusto, em sua tese de doutorado “A descoberta do Insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000)”, estudou escritores brasileiros que se auto referenciam enquanto negros e/ou periféricos, e que produzem uma literatura com as marcas da questão da periferia e da negritude entre os anos de 1960 e 2000 – quando surge no Brasil o debate sobre a questão.

Sua tese discute sobre a ocupação do espaço periferia pelos escritores e das manobras desses no jogo simbólico social. Além disso, sua escrita discute ainda a ideia do estranhamento que as narrativas periféricas causam. O estranhamento, o espanto por saber que favelados possuem escrita e estão surgindo em cena. O favelado pode escrever? Pode ele falar sobre sua vida, sobre seu entrono e sobre a sociedade? (SILVA, 2011, p. 17).

Assim, o insólito, para o autor, seria o narrador periférico surgindo no contexto da literatura, como se ele não pudesse estar lá. O insólito é descobrir autores que marcam essa diferença, essas características na literatura brasileira.

O estranhamento se dá ao se pensar que existem autores oriundos das favelas, das periferias urbanas que querem marcar sua escrita negra, marcas identitárias negras, periféricas.

Alguns autores da margem possuem a consciência da força de sua escrita e, já prevendo esse choque, dizem o que escrevem e as possíveis reações sociais. O exemplo vem da autora Carolina Maria de Jesus, quando diz “Eu sabia que iria angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade” (2017, s.p). A escritora conhece o alento de sua escrita, bem como as possíveis críticas advindas a partir do contato com sua narrativa de denúncia. Tinha ciência da reação ao considerado incomum na sociedade.

Carolina Maria de Jesus seria comumente percebida somente enquanto mais uma catadora de papel da periferia, não como alguém detentora de percepções críticas de si, do seu entorno e da sociedade. Esse seria também o lugar comum de que nos fala o estudioso

Mário Silva. Fora isso, ao autor periférico, quando lhes é permitido escrever, espera-se que o faça somente sobre ausências e mazelas, o colocando em determinado lugar.

Mário Silva, também concorda em dizer que as narrativas periféricas não se resumem somente em falar sobre ausências, sobre perdas, dor e dificuldades da comunidade, mas também sobre o esperar e a produção de reexistências da periferia; porque há um diálogo integral, uma “indissociabilidade de uma produção literária à situação de seu grupo cultural, a internalização dos fatores externos à obra” (2019, p. 85).

É importante que cada vez mais o assunto se sofisticue, sem perder a identidade de origem que é algo muito presente sobre os sujeitos periféricos, pois a literatura pensada formalmente é o reino da criação, da liberdade. Fundamental deixar sua marca identitária e de origem, contudo, pode sim negar o lugar socialmente naturalizado para o negro e para o periférico, lugar de somente poder falar de determinados assuntos.

Embora seja importante marcar as diferenças desse tipo de literatura, não negando sua condição social de marginalizado, mas isso não implica que só possa tratar de assuntos *stricto sensu*, importa defender, que sua literatura possa tratar disso, mas também de muitos mais.

Uma forma de expressão, que parte do particular para o coletivo maior. Como exemplos, os autores Cidinha da Silva e Ferréz quando retratam o cotidiano da periferia, discutem assuntos de toda a sociedade, a partir da ótica de quem mora na comunidade, localizada a margem. Conseguem observar o entorno, tornando-se universais porque conseguem ampliar, alcançando aspectos sociais gerais. Portanto, as narrativas dos autores citados, possuem um caráter coletivo, a partir de um relato aparentemente pessoal. Elas conseguem representar a condição de outros sujeitos, além dos próprios autores e/ou seus personagens.

Importante destacar que o autor Mário Silva traz a ideia do bem simbólico nas narrativas. Diz compreender que o estigma da marginalidade, como bem simbólico, encerra tanto uma positividade quanto uma negatividade. Bem simbólico como marca identitária, como a negação do somente negativo, (o negro no Brasil estar condicionado a um lugar naturalizado de subalternidade), e o autor marginal dizer não através da produção cultural, da literatura, do ativismo político, cultural, dos aquilombamentos, dos saraus, é a negação do negativo, criando assim um salto emancipatório, levando a questão para a positividade pela consciência social e política (SILVA, 2019, p. 54).

A consciência social e política da literatura marginal de que nos fala o autor acima, está presente nos coletivos saraus, realizados nos bares localizados na periferia, onde essa

literatura vem sendo configurada como um instrumento gerador da própria vida “cuja condição não se pode abdicar tão facilmente, pois é fenômeno estrutural e estruturante” (SILVA, 2019, p. 102). Assim, compreendemos que aliada ao espaço geográfico periferia, está a literatura, memória coletiva, o cotidiano, os grupos ocupantes do espaço.

Portanto, “a matéria-prima literária e o que uniria esses escritores, estaria dada a partir de seu lugar de enunciação, do qual não se poderia abrir mão” (SILVA, 2019, p. 104). Além disso, importa colocar que, a depender da forma como esse espaço é descrito, ele passa a receber uma configuração de personagem e até, porque não dizer, de protagonista coadjuvante, junto aos sujeitos, como afirma a autora Laeticia Jensen Eble, na tese de doutorado intitulada “Escrever e Inscrever-se na cidade, um estudo sobre literatura e hip-hop” (2016, p. 53). Para a autora, o afeto depositado no lugar de origem, daria esse lugar o status de importante personagem e/ou protagonista. E, continua a autora, dizer que a periferia vivencia na atualidade outro momento de “renovação na cena cultural brasileira” (p. 57), em que “os autores e artistas da periferia mobilizam-se para deixar” (p. 57) o silêncio e a situação de invisibilidade social. Assim, vai à imagem de um espaço próprio para lançar seres rejeitáveis, se transmutando em local de posicionalidade discursiva desses sujeitos que fazem um movimento insurgente, mostrando outra periferia, cuja imagem agora é “engendrada por sua própria comunidade, sem as consequências perversas do discurso que normalmente se faz sobre os pobres, de que não têm o que dizer ou que as palavras lhes faltam.” (2016, p. 57).

O poeta Rodrigo Campus declamou “Cuidado com os poetas”, no Sarau do Binho, em São Paulo (2009), para mostrar os saraus literários enquanto instrumentos de posicionamentos dos sujeitos, através da literatura, bem como para revelar a força de articulação e circulação cultural do movimento. São instrumentos, proposições práticas de enfrentamento sistêmico, pela resistência e pelas reexistências na periferia. Abaixo, parte da poesia:

Cuidado com os poetas!

Esses caras são subversivos,
 Propagam indignação e desordem
 Se acham no direito de mudar o mundo!
 Cuidado!
 São bruxos e bruxas cujo ritual mais
 sagrado
 Se chama sarau

E atacam em grupo
 Uma superdosagem de palavras ritmadas
 Que atingem seu espírito
 E o modificam para sempre [...]

(Rodrigo Moreira Campos)

Segundo a autora Lucía Tennina em, “Cuidado com os poetas, Literatura e Periferia na cidade de São Paulo” (2017), o sarau conhecido como Cooperifa surgiu em 2001, após a divulgação de textos dos autores periféricos, organizados por Ferréz e publicados em edições especiais da revista Caros Amigos, editora Casa Amarela, com o título “Literatura Marginal – A cultura da periferia – Ato I”. (2017, p. 29). Segundo a autora, tratavam-se de reuniões noturnas em bares humildes, localizados nas periferias, onde os moradores declamavam suas poesias e outros gêneros textuais durante algumas horas. A partir dessa experiência na Cooperifa, houve uma intensa reprodução desse movimento, em outros bairros periféricos da cidade de São Paulo, como também em outros estados, a exemplo da Bahia.

Para Tennina (2017, p. 9), os saraus “funcionam como uma espécie de oficina literária informal de declamação de textos onde convivem todos, leitores, poetas e escritores das regiões afastadas do centro”. Um movimento necessário em que os seus protagonistas ocupam espaços de fala para colocar sua arte e também vivenciar experiências de subjetividade mais profundas, em que outros espaços, comumente suas formas de expressões não seriam permitidas.

A partir do momento em que o sujeito periférico fala, sua singularidade se apresenta; sua voz o revela enquanto ser cheio de vivências, histórias e experiências. Histórias que nem todos desejariam ouvir. Importante considerar que, no momento insurgente sarau, também há lugar para a coletividade.

Como afirma Tennina (2019, p. 30), os saraus são fundamentais para a disseminação das narrativas dos escritores periféricos, ora por meio da publicação das narrativas, ora pelas coletâneas organizadas pelos grupos. São “centrais na consolidação da produção da literatura marginal da periferia” (TENINA, 2019, p. 30). Consideramos ser, essa articulação, pelo coletivo sarau, uma estratégia de sobrevivência dos autores de narrativas periféricas, frente ao problema da não aceitação e da resistência do mercado editorial e das grandes editoras para com esses autores.

No território periferia, para além da produção literária, da socialização nos saraus e da organização de antologias, os grupos da periferia se ocupam de diversas produções, a exemplo de cursos, oficinas, seminários, produções cinematográficas, produção de selos, marcas de roupas, administração de páginas e blogs (TENINA, 2019, p. 30).

A autora Josélia Santos possui uma discussão interessante sobre os direitos furtados da periferia e do periférico. Nas palavras da autora:

A periferia, sabemos nós, tem seus direitos furtados, para ficar no raso, cito a privação do acesso ao conhecimento e à cultura, que objetiva anular a capacidade de pensar dos sujeitos. Sendo assim, uma organização cultural como o Sarau da Onça se constitui como frente armada contra as intempéries vivenciadas na periferia. É lugar onde é dada a oportunidade de sujeitos silenciados falarem de suas vivências e formas de resistência. No sarau a poesia declamada é um convite à reflexão e à tomada de consciência em torno da realidade de violências e injustiças tão naturalizada quando se trata da periferia. (SILVA, 2018, p. 48)

Concordamos também com a ideia de que a poesia é um instrumento de se posicionar e de reivindicar direitos negados – a começar pelo direito primeiro à fala, de apresentar sua singularidade, percepções e vivências, porque, a partir dela, pode haver reinterpretações, desconstruções de verdades absolutas, além disso, significa apresentar existências de corpos não hegemônicos, negativamente marcados e sujeitados. É assim que o sarau torna-se um movimento com capacidade de emancipar.

É assim, periferia se apresenta também enquanto espaço consciente, onde forças políticas se movimentam, pela possibilidade de subverter, diante de uma situação de inferioridade econômica e social, impostos. A ocupação dessa periferia reconfigurada, agora enquanto espaço de evidenciação, canalizada para a positividade prática, de afirmação identitária, de denúncia das opressões e dos poderes simbólicos circulantes, se torna algo fundamental para a emancipação da maioria dos sujeitos minorizados.

2.3. Cidinha da Silva e Ferréz (trajetórias e obra)

Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho.
Entre no trem da malandragem, meu RAP é o trilho.

Racionais MC's, Fórmula Mágica da Paz.

Nas duas últimas décadas, dentro do universo literário, têm surgido diversas vozes periféricas, de grandes cidades como São Paulo e Salvador. Entretanto, o fenômeno importa mais pelo efeito de influência prática nos processos de produção e a recepção de suas obras, fazendo rasuras no sistema canônico e possibilitando lançar outros olhares sobre a relação da literatura com a sociedade. São autores que assumem, com orgulho, sua identidade, ou seja, de alguém que surgiu da periferia, porque perceberam que a ocupação do território, da escrita e o poder são indissociáveis.

Nosso recorte restringe-se a algumas narrativas dos autores Cidinha da Silva (2016) na produção “*Parem de nos matar*” e Ferréz (2006), do livro “*Ninguém é inocente em São Paulo*” – ambos escritores negros, moradores de periferia e ativistas. Escrevem a partir e com a periferia, sem pretensão de falar por ela. A partir da perspectiva dos vínculos comunitários, abordaremos os referidos autores da pesquisa.

A mineira Maria Aparecida da Silva (Cidinha da Silva), ativista pelos direitos humanos, prosadora e dramaturga recebeu diversos prêmios, entre eles, o da Biblioteca Nacional (2019). Foi finalista do prêmio Jabuti (2019), ganhadora do prêmio Rio Literatura (2019), possui publicações nas línguas alemã, espanhola, italiana e inglesa. É autora, entre outros de, *Os nove pentes d’África* (novela, 2009, 3ª edição); *Africanidades e relações raciais: Insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil* (ensaio, 2014, esgotado) e *Canções de amor e denço* (Poemas, 2016). Em Dramaturgia, teve os textos *Engravidei, pari cavalos e aprendi a voar sem asas* (2013) e *Os coloridos* (2015), encenados por Cia Os Crespos. É editora da *fanpage* (facebook.com/cidinhadasilvaescritora) e colunista dos portais: Fórum, Geledés e Diário do Centro do Mundo. Publicou peças teatrais, vários livros, bem como conto, ensaio, dramaturgia, crônica, com foco nas questões do cotidiano do periférico, questões de gênero, de raça, sobre genocídio e violência policial.

Defendemos que a consistência do trabalho da autora Cidinha da Silva, se deve pela genialidade de sua escrita, dos recursos discursivos presentes, pela estética e pelo distinto cunho realista, mas também por se tratar de uma voz com marcas de atravessamentos pelo racismo, sexismo e pela questão social. Além da rica trajetória de militância e de ser ativista política pelos direitos humanos com ênfase nas questões de raça e de gênero. Isso muito importa, porque a voz que surge é digna de mais visibilidade e valorização, também dentro de outros espaços institucionais. Corajosa e talentosa escritora de vivência e escrita marcantes, demarcada pela responsabilidade e comprometimento com as causas que

denúncia, em suas narrativas, desempenha um fundamental papel político e social, contrário ao racismo, sexismo e a privilégios sociais.

A autora toca em desacordos, nos desconcerta, e nos faz olhar além. Mostrando ao leitor, de forma crítica, a denúncia de opressões diversas, destinadas a determinados sujeitos. Revelando qual grupo social, dentro da conjuntura e das circunstâncias atuais do nosso país, não está isento de sofrer violências. Além disso, fazendo perceber que quando a polícia bate à porta, abaixando a condição humana, a vida segue perdendo a poesia, caso não haja resistências e reinvenções.

Na narrativa “Me deixa em paz! Eu não aguento mais!”, presente no livro *Parem de nos matar* (2016), Cidinha retrata a chacina de doze meninos negros, moradores da periferia de São Paulo, em apenas quatro horas. De forma corajosa, a autora denuncia o racismo e a homofobia, ao descrever a cena de tortura e morte dos adolescentes periféricos, praticada por policiais. A quantidade de jovens executados naquela ocasião não deixa dúvidas de que se tratou de genocídio brasileiro.

Na escrita, deixa explícito que existe uma falta de cuidado dos “intermediários do poder” (FANON, 1968, p. 28), que não disfarçam e não se preocupam em esconder o número de mortes, porque corpos negros caídos não importam. A ação do abatimento de um “bando” específico não causaria problemas, pois ninguém “importante” reclamaria corpos negros tombados.

Importa ainda dizer que, a autora, na mesma narrativa, destaca a reação negativa dos leitores no que diz respeito às histórias recontadas, quando aparece a repetição do fato. Isso acontece porque as mortes, em que estão envolvidos os mesmos personagens e com igual configuração, são uma constante – a escritora acredita na ação de contar a história, mesmo que repetida, porque entende que recontar é não deixar banalizar e/ou naturalizar, e ainda, que o silêncio não liberta, ao contrário, respalda e ajuda na manutenção da estrutura opressora atual. Portanto, a narrativa é uma ferramenta de reação, de denúncia das atrocidades. Nas palavras da autora:

A família, os amigos, o pessoal da quebrada, todos leem a crônica e se perguntam de que adianta repetir a narrativa do crime, repisar a dor. A resposta é que recontar não deixa esquecer e fazê-lo sem sensacionalismo evoca a desmesurada falta de valor marcada a ferro na existência de alguns seres humanos. Lembra que eles foram humanos, um dia. Não permite que sejam soterrados na vala comum dos negros para os quais se naturaliza a morte trágica. (SILVA, 2016. p. 23)

Existe consequências em silenciar. O não falar sobre gera mais violências, opressões e mortes. É um erro dizer que o silêncio resolve. Além do adoecimento, o silêncio respalda, omite opressões e perpetua as injustiças e as imobilidades sociais. Portanto, faz-se necessário estabelecer o conflito, o enfrentamento ao silêncio e todas as situações de opressões presentes nas instituições. Os conflitos precisam surgir para que por meio dos “barulhos” incômodos possamos contribuir na reorganização da “casa” e para se conviver bem nela.

Cidinha da Silva dialoga com outras autoras sobre tomar posicionalidade e ocupar lugar de fala. Entende, assim como Mírian Alves que, “ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, com a ‘não-fala’ e transpor os espaços que definem procederes e funções preestabelecidas[...] é ultrapassar os limites do ‘do lar [...]’” (ALVES, 2010, p. 1). O que se comprova, já a partir do título da obra de Cidinha da Silva, o que estamos a estudar.

Parem de nos matar faz referência ao movimento *Reaja ou será morto, reaja ou será morta!*, iniciado pelo Movimento Negro Unificado no Brasil. Uma contrapartida da autora militante e sugere também com o referido livro, fortalecer a campanha ao denunciar as cotidianas mortes de jovens negros(as) e a outras pessoas afro-brasileiras na periferia.

Os tipos de mortes, denunciados nas narrativas da escritora Cidinha da Silva, são diversos, passando pela física, institucional e pela simbólica. Essa última acontece quando há uma força contrária às táticas de posicionamento e ocupação dos espaços dos afro-brasileiros, que mesmo quando esses conseguem furar a barreira econômica, conseguindo ascender socialmente, por não ocuparem lugar de “branquitude”, não possuem o reconhecimento simbólico na sociedade, como se houvesse um disparate à ocupação daquele lugar.

Situação apontada pela autora Cidinha da Silva na crônica *Mr. Brau e Michelle, o casal odara*. A narrativa faz referência aos autores Taís Araújo e Lázaro Ramos, protagonistas da série de televisão. A posição de destaque e visibilidade televisiva dos atores negros gerou ciúmes, críticas e os atores receberam ataques racistas na internet. Como diz a autora:

Os racistas sabem disso, piram e atacam Taís Araújo nas redes sociais em resposta. Querem humilhá-la, cortar com a lâmina da fofoca racista sua juba de orgulho crespo-pensante. Tem gente que os está chamando de Jay Z e Beyoncé brasileiros. É um engano cínico. É muito difícil para Taís e Lázaro se firmarem como artistas

respeitados no cenário de desfaçatez do racismo nacional. (SILVA, 2016. p. 71)

Mas Cidinha da Silva revela também que, ao contrário da maioria dos programas humorísticos, que depreciam e violentam culturas, raças, mulheres, grupos LGBT's, nesse “as bases da cultura negra são valorizadas e expressas de maneira digna e criativa” (SILVA, 2016. p. 68). Além disso, para Cidinha, a série *Mr. Brau e Michele, o casal odara* pode levar pessoas a acreditarem que, “a vida de pessoas negras, mesmo expostas ao racismo, pode ser comum e pode dar certo, pelo menos na ficção” (p. 68).

Portanto, uma série onde há negros atuando como personagens centrais, em situação de exemplo de positividade, honestidade, pode ser mediador de consciência racial e “a partir do próprio universo passarão a disputar um lugar de formação e interferência no imaginário sociocultural do país” (p. 70).

Embora os autores Taís e Lázaro façam parte de um grupo restrito de atores negros com destaque e fama na mídia, a cor negra de ambos, marca suas trajetórias de constantes episódios de racismo que procuram delinear um território de permissão, no sentido de suas atuações.

É o racismo simbólico midiático que se apresenta, com forte sutileza, procurando demarcar a posição de cada grupo, cuidando em limitar as mobilizações, articulações e estratégias de transição social dos sujeitos negros. Não há reconhecimento satisfatório para as pessoas de pele negra dentro da configuração do racismo simbólico.

Já a morte institucional passa pelo racismo, derivada dos aparatos do saber e do poder, quando as instituições negam o acesso aos serviços básicos de saúde, educação, emprego e renda e a todo aparato político, as pessoas negras. Trata-se de um problema sistêmico, denunciado em diversas narrativas periféricas e de reexistências por escritores emergentes, como Cidinha da Silva e Ferréz.

Assim, e compreendendo a importância da literatura, para a afirmação da identidade e para fazer denúncia social, desconstruir o pensamento, e para promover a produção de reexistências na periferia, é que autores contemporâneos, que se autodenominam marginais/periféricos, entram em cena, ocupando espaço de fala e de escrita, dando voz também à periferia, apresentando o seu cotidiano, a violência policial, as existências, as dificuldades e realidades culturais, além de mostrar o papel social da literatura. Sobre isso a escritora Cidinha da Silva (2017) em entrevista, disse:

Cidinha da Silva: O papel que atribuo a mim, e não estendo a outros profissionais da crônica, é o de ler e narrar o tempo em que vivo de maneira crítica, sagaz, amorosa, humorada, sempre destacando o que me interessa e recriando aquilo que a criação me move a fazer. Me interessa muito empregar a lupa das africanidades e das relações de gênero para ampliar os sentidos do mundo (SILVA, 2017. s.p).

O fragmento acima, retirado da entrevista *A crônica sobre o peso dos dias* (2017), aponta a complexidade do tempo vivido e nos mostra um olhar agudo da escritora, apta a captar a estética da literatura negra. *Quando a palavra seca* é uma das 72 crônicas que compõem a obra “#PAREM DE NOS MATAR”. O *corpus* literário do livro aborda as variadas formas de racismo na sociedade e a crônica abaixo retrata a cruel morte de uma jovem mulher negra, da periferia por policiais. Abalou a cidade do Rio de Janeiro a notícia de que uma mulher periférica, negra, foi baleada no pescoço, tendo seu corpo arrastado pelas ruas da cidade carioca. Abaixo, parte da narrativa:

A morte de Cláudia da Silva Ferreira, baleada e arrastada por um carro de polícia, movimentou as águas primevas da lagoa de Nanã que habita todas as mulheres negras. Águas que irrigam terra e formarão o barro que iniciará a vida dos seres, Água paradas, aparentemente, mas plenas de mistérios e convulsões. /A morte de Cláudia reverbera como sino em corações e mentes atormentados, aturdidos. Em resposta, as águas pretas, na forma de pequenos igarapés tomam a rua. Somos Todas Cláudias! Todas as que estão na linha de frente com canetas, teclados, microfones, pincéis, panfletos, câmeras, tambores, barracas de camelô, celulares, corpos negros, corpos de negras. E as que estão na retaguarda, a lavar, passar, cozinhar, coser, cuidar e cuidar. Avós, mães, tias, primas, as mais simples e trabalhadoras mulheres. Corpos negros, corpos de negras. Somos Todas Cláudias! (SILVA, 2016. p. 158)

Para alguns, essa escrita apenas causaria desconforto, recebendo, logo cedo, mais uma notícia da morte de um corpo negro feminino. Desconforto que as urgências do cotidiano logo sufocariam, fazendo esquecer. Isso, se a autora não tivesse a astúcia de tocar às consciências, fazendo enxergar além e mostrando ao leitor, de forma crítica, que todas as mulheres atravessadas pela tríade da opressão, de ser mulher, pobre, negra, dentro da conjuntura e das circunstâncias atuais do nosso país, não estão isentas de terem o destino igual ao de Cláudia.

Na narrativa, a atrocidade da morte de Cláudia moveu as águas do lago, onde habita as mulheres negras. Essas são também na diáspora representação matriarcais e matrigestoras, conceitos defendidos pelas autoras Aza Njeri e Katiúscia Ribeiro (2019, p. 597). São mulheres que gestam vida, a potência do outro do seu povo e está ligado a prática

dessa mulher, para com os que estão em seu entorno. As mulheres de agência e localização para o movimento emancipatório, tendo a ver com a genuinidade da irmandade feminina.

Já a água, elemento da natureza, comumente relacionado à fonte geradora, que ao irrigar a terra, forma o barro de onde surge a vida – esse elemento também pode estar relacionado à doutrina e instrução (fonte de sabedoria) traço característico das mulheres. O silenciamento físico de Cláudia mexe com todas as mulheres que vivem na mesma situação ou vivência de opressão. Não por acaso, as ruas são tomadas, em convulsão, por todas as mulheres negras que conseguem fazer assimilações. Percebe-se as contribuições éticas e estéticas da escrita da autora Cidinha da Silva e seu consequente potencial provocador de comoção e/ou revolta, pois há uma potência na escrita que se dá com a narrativa das realidades vividas. Para o pesquisador Mário Augusto Medeiros da Silva, trata-se da narrativa da “própria vida, de cuja condição não se pode abdicar tão facilmente, pois é fenômeno estrutural e estruturante” (SILVA, 2011, p. 102).

A visão de “mundo” prejudicada pelo racismo estrutural, não permite sua comoção, pela paixão (sofrimento atroz) de Cláudia. Sofrimento que passa como um episódio comum, do cotidiano, porque a morte do corpo negro foi naturalizada. Então, o olhar desracializado, universalizado, prejudica a visão particularizada, gerando injustiças, exclusões e mortes.

É oportuno lembrar aqui a dissertação de mestrado da Ana Luiza Pinheiro Flauzina, intitulada “Corpo negro caído no chão”, porque retrata o genocídio multifacetado, associado ao racismo do Estado Brasileiro para com os corpos negros. A autora discute as consequências dessa movimentação, denunciando todo o sistema penal, enquanto faceta mais explícita do racismo, cujas mortes dos corpos negros, são os resultados dessa ação genocida. A autora aponta “para a necessidade de a criminologia crítica no Brasil assumir o racismo como categoria substantiva na estruturação do sistema penal, como pressuposto de inteligibilidade do aparato de controle e como acesso à agenda genocida do Estado” (FLAUZINA, 2008, p. 19). Sobre haver aparatos de intermediação do poder, Fanon dialoga, não conflitualmente com Flauzina quando discute a atuação de um elo, representativo da força do Estado, e que age com a linguagem da violência. Nas palavras do autor:

Como vemos, o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranquila das forças da ordem. O intermediário leva a violência para as casas e para os cérebros dos colonizados. (FANON, 1968, p. 28)

A brutalidade desses agentes do Estado incide na ação propositada de força em excessos, sendo essa normalmente física, embora ocorra violência verbal e por meio de constrangimentos e ameaças psicológicas por aparatos policiais.

Mas, as instituições mantenedoras se esquecem de que o projeto genocida da população negra possui caráter multifacetado, e por isso de difícil dissimulação. Basta lembrar a existência de algumas facetas mais explícitas, na movimentação de alguns de seus esquemas, como exemplo, a existência no país, de um sistema penal que não consegue esconder a falácia do discurso de recuperação de quem cai em suas garras. Como diz a Flauzina (2008, p. 50), em “Corpo negro caído no chão”,

É interessante observar como o padrão de silenciamento que preside a discussão sobre relações raciais no Brasil não foi capaz de alcançar, em sua radicalidade, o campo penal. Na terra da harmonia das raças, do senso comum ao formalismo acadêmico, circula, há muito, a percepção de que o sistema se dirige preferencialmente ao segmento negro da população. Parece que foi mesmo impossível sufocar a voz e abalar os sentidos quando as massas encarceradas e os corpos caídos estampava monotonamente o mesmo tom.

Por isso, a importância também de pensar sobre as consequências diretas na vida do negro, que são as vítimas dessa movimentação tão letal. E, ainda, refletir acerca do discurso de que no país existia uma relação harmoniosa, a falácia da democracia racial, simulando a verdade, pois “serviu para encobrir o modo como o Brasil tem se constituído em relação ao racismo” (LIMA, 2010, p. 28).

Além do retrato do cotidiano da favela, o racismo e as diversas outras violências também estão na pauta principal de denúncia na produção de Reginaldo Ferreira da Silva (Ferréz). O autor adotou esse nome artístico a partir da junção de Virgulino Ferreira (Ferre) e Zumbi dos Palmares (Z), fazendo referência a heróis populares de nosso país. Escreveu muitas obras, dentre elas romances, contos e poesias. Seu romance de estreia *Capão Pecado*, publicado em 2000, tendo como tema principal o cotidiano da periferia. Lançou em 2003 sua segunda narrativa *Manual prático do ódio*, criou a revista *Literatura Marginal*, que deu origem à coletânea “Literatura marginal: Talentos da Escrita Periférica”, contanto com a contribuição de diversos autores da periferia, em seguida lança o livro infanto-juvenil *Amanhecer Esmeralda*, logo após, em 2006 o livro *Ninguém é Inocente em São Paulo*.

Morador da periferia de São Paulo e escritor engajado, Ferréz possui ligações com o movimento hip hop, militando de diferentes formas na periferia. Foi o idealizador do selo *Literatura Marginal* o que permite publicar obras de outros autores periféricos. A escrita

direta, objetiva e em tom de oralidade, atrai o leitor que, não raro, fica em dúvida se a narrativa é ficcional ou não, haja vista a forma como as realidades são tratadas em suas narrativas.

O tema violência, especialmente presente em suas obras, gera impotência na comunidade que, muitas vezes, não sabe a quem recorrer quando vê seus direitos sendo violados, justo pela força operadora oficial do Estado que a deveria garantir. Embora toda forma de violência seja, com maior frequência, representada na Literatura Marginal/Periférica, o seu contraponto também está presente, como a vida, as lutas e as esperanças da favela.

Ferréz produz as suas narrativas “a partir do próprio referencial, formando uma compreensão das fraturas marginalizadas da sociedade” (PATROCINIO, 2013, p. 14). Cidinha da Silva, por seu turno, narra nas suas crônicas a “história de pessoas iguais a ela em sua cartografia literária” (OLIVEIRA, 2018, p. 109). São vozes que comungam dos mesmos problemas dos que estão fora do espaço de poder e saber, ou seja, comungam dos enfrentamentos cotidianos de quem ocupa o espaço histórico de ausências, da precariedade, da falta.

Podemos afirmar que o escritor negro Ferréz e a escritora negra Cidinha da Silva narram em seus textos as questões raciais, os acontecimentos e os enfrentamentos diários, assumindo um olhar crítico sobre o papel da literatura. No texto *Pequena história dos omissos*, publicado na Revista Caros Amigos (2010, p. 17), o autor Ferréz escreve sobre a literatura enquanto funcionalidade prática de denúncia social:

É nessa hora que eu entendo meu papel nisso
 Pego meu caderno, escrevo algumas frases
 Nesse texto eu jogo bola e caminho a largos passos
 Escrevo sobre olhar um pássaro, com defeito na asa
 Que merece ser tratado com carinho, pra voltar pra casa.
 Em meio a soldados da mentira
 Mensageiros da hipocrisia
 O ser humano é complicado
 Constrói, destrói, altera o planeta
 Usa todo o conhecimento não para a cura
 Mas pra promover a diferença
 Consegue chegar até em outro mundo
 Mas não me faz sonhar em andar por um segundo
 Calma! A história não termina tão triste
 Com meu protesto, escrevo, invento e canto um mundo com mais
 Compromisso. E mano, fica tranquilo, mesmo de cadeira de rodas
 Eu chego mais rápido do que os omissos.

Em **LITERA-rua**, também publicado na Revista Caros Amigos, Ferréz (2010) narra uma história fictícia, em que as autoridades brasileiras realizam uma espécie de operação “anti-alienação” na população, atribuindo valores a determinadas literaturas e as definindo como perigosas e nocivas à nação. Nesse contexto, desenvolvem ações para “salvar” a população do “mal” que esses escritos poderiam causar, fazendo uma “caça” às obras literárias consideradas subversivas, em nome do combate ao tráfico de informação. Para tanto, perseguem e prendem alguns por porte ilegal de livros. Com as ações proibitivas e obras censuradas, a população passa a ler obras escondidas.

Isso revela uma artimanha usada pelo autor para falar sobre a importância da narrativa literária na formação do cidadão, contribuindo para um mundo livre e justo. A proposta é mostrar o valor da literatura, atribuindo-lhe também uma função social, embora o autor não se negue a fazer uma crítica à literatura de mercado. Vejamos Ferréz (2010):

Está certo, me vê uma página de Gorki, e uma de Dostoiévski. - Vai usar aqui ou levar? - Vou usar aqui, você tem algum canto de leitura? - Tem sim, no terceiro barraco à esquerda, tem opção de café ou chá também, coloque as duas páginas na meia e cuidado, tem um policial colecionador novo na área. - Mas colecionador de quê? - Dizem que é fanático por Veríssimo, já pegou vários por aí e tomou tudo, ainda dá páginas de Paulo Coelho no lugar para humilhar o viciado. - Nossa! Sem dó mesmo, hein? - Nem me fale, eu que recolho esse lixo por aí, tenho dezenas de páginas de magos, vampiros, feitiços e tudo isso. - Pior seria se ele obrigasse a ler Sidney Sheldon ou Dan Brown. (...) - Certo, então vou pra lá, mas antes me vê um aí do Marcelino Freire. - Toma, guarda rápido. - Quanto é? - Tô te devendo aquela dose de Glaucio Mattoso, então fica elas por elas. - Firmeza, onde posso usar? - Faz assim, lê rapidinho no banheiro ali, se alguém encostar você finge que tá lendo essa revista Veja aqui. - PUTA ! Vou ter que pôr isso na mão? - Só pra fingir, irmão, só pra fingir! (FERRÉZ, 2010, p. 9)

A ideia do autor seria abdicar das construções elitistas, e optar por produzir obras que representam o povo, propondo publicações alternativas. Surge agora esse movimento inverso, em que a voz que fala é a de quem comunga dos mesmos problemas e sente que precisa ocupar espaços de escrita, portanto, de poder. Para Patrício (2010), antes era o acadêmico e intelectual que falava sobre o povo, o que de certa forma, contribuía para a continuidade do silenciamento desses grupos, mas, na contemporaneidade, não há mais espaço para este tipo de atuação, sobretudo quando estes setores passam a ‘falar’ e não desejam mais que o intelectual ‘fale’ em nome deles.

Sobre questão de fala, Gayatri C. Spivak (2018) coloca de forma interessante, que o grupo social marginalizado sempre teve sua voz expressada por outrem, que se consideram

na posição de falar as demandas do colonizado. A autora coloca a impossibilidade de o subalterno falar dentro do contexto do pós-colonialismo, racismo e do patriarcado. Dentro de uma estrutura repressiva, a voz do subalterno não será ouvida, por isso a reorganização política e ideológica da sociedade é a forma de se combater as opressões, dentre elas as de gênero, raça e social.

O autor Reginaldo Ferreira da Silva (Ferréz) morador do Capão Redondo, periferia de São Paulo, vem sendo estudado como porta voz do periférico. Embora Ferréz, em seu blog, no dia 28 de dezembro de 2012, afirme que seu objetivo é “mostrar o ponto de vista de quem está na periferia, sendo um instrumento para que a notícia daqui saia sem maquiagem, reportando a verdade e também ficção que é a cara de todo escrito”.

Não por acaso ele se mostra preocupado em não passar a imagem de alguém que deseja “ser um porta voz” da comunidade, pois ele estaria sendo incoerente com a prática comunitária da qual faz parte. O escritor desenvolve eventos que incitam os moradores para o desenvolvimento da criticidade em relação à “luta” por direitos, e para a autoestima e valorização local, portanto uma causa política também.

Existiram outros autores contemporâneos da periferia de São Paulo que também pensaram e escreveram sobre a sua realidade local, a exemplo da escritora Carolina Maria de Jesus. Seus escritos, em forma de diário, foram “descobertos” pelo jornalista Audálio Dantas. Ele organizou e publicou o livro “*Quarto de Despejo*” que, também pelo tom de testemunho pessoal, teve grande repercussão internacional, traduzido para mais de 12 línguas.

No Brasil, o livro não foi bem aceito por alguns críticos, que alegam que a obra foi “melhorada” por “Audálio Dantas, jornalista ‘descobridor’ de Carolina Maria para o sistema letrado” (PATROCÍNIO, 2010, p. 56). Mesmo recebendo “duras” críticas de pensadores brasileiros, a literatura de Carolina Maria de Jesus é valorizada entre alguns representantes contemporâneos da literatura marginal. Talvez, mesmo que de forma inconsciente, esses autores, ao apoiar outras vozes marginais, estejam contribuindo para a descolonização intelectual em nosso país. O exemplo vem do autor Ferréz que em seu blog manda um recado às pessoas inscritas em sua oficina de literatura, com suas palavras:

Salve rapa, bom em fevereiro vou dar um curso na casa do Zezinho lá no Parque Sto. Antônio, portanto se vocês quiserem, é só mandar um e-mail para ferrez1@ig.com.br que é grátis. Vou tentar mostrar toda a trajetória da escritora Carolina Maria de Jesus, que foi a primeira autora da favela, e também tenho nas mãos o primeiro livro publicado no Capão, em 1930

[sic] Fora isso vou passar o vídeo do Jeferson De e vai ter várias novidades. A gente se vê.

São diversas as facetas das violências denunciadas nas narrativas desses autores, visto que elas são componentes sociais. Se na sociedade há circulação de violência, esta consequentemente se tornará elemento criativo da experiência, e de representação cultural.

A definição da expressão “violência”, pelo dicionário Aurélio faz referência a atos em que se usa a força e a coação (HOLANDA, 2004, p. 2065). Por isso, algumas produções trazem como foco a representação da violência, a exemplo das narrativas dos autores acima citados.

Embora a temática da violência esteja presente em representações espaciais das grandes cidades, como as que fazem parte do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, ela também se apresenta em cidades do interior. Isso se dá porque se trata de um problema sistêmico e estrutural, já denunciado por diversos autores aqui citados. De acordo com Kilomba (2019, p. 215), a violência racista a determinado grupo social mostra um modelo histórico de abuso, de consequências também de traumas da memória. Além disso, a estudiosa afirma que, “o racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial, colonizando-nos novamente” (p. 225).

Entendemos que a escrita, dos autores Cidinha e Férrez, faz a denúncia desse retrato do racismo cotidiano e seu efeito nefasto, por perceberem as amarras presentes de um passado colonizador, nas diversas atualizações dessa colonização. Entretanto, as narrativas não paralisam na revelação, também insistem na defesa da descolonização e esse é um movimento fundamental, se pensarmos no processo do desfazer, pela recuperação da autonomia e da independência, ao colonialismo.

A problematização da violência, do racismo, capitalismo, sexismo, revela essa consciência política e a crença na possibilidade de reais mudanças. Por meio das diversas manifestações, dentre elas as produções de narrativas de denúncia e pela promoção de reexistências, há presença de posicionamento. Por isso a luta é também pelo enfrentamento ao epistemicídio, em busca do reconhecimento pela legitimidade discursiva, representada pelos próprios sujeitos e agentes dos processos. Tanto Cidinha, quanto Ferréz são situados em um grupo que possui a visão interna, de que dentro, e apresenta a versão de que as pessoas não estão acostumadas a ouvir. São autores que se impõem, se posicionam, partindo da subjetividade vivenciada, de serem negros em um país racista.

Pela agência narrativa, os escritores referidos, fazem denúncia, bem como revelam os abusos dos intermediários do poder, de que nos fala Fanon. O livro *Ninguém é Inocente em São Paulo*, uma coletânea de contos do autor Ferréz, especificamente o conto *Máquina de fazer vilão*; retrata a violência policial, o racismo e a revolta de pessoas honestas que, por morarem na periferia são, na maioria das vezes, preconceituosamente confundidas e tratadas como pessoas envolvidas com o crime.

Importante dizer que, em entrevista, o autor disse que a polícia julgando encontrá-lo armado, quando em visita a detentos da cadeia, o revistara a ponto de deixá-lo nu, mas o deixara passar com a maior arma que ele poderia levar para dentro, a arma da literatura que incita, provoca e faz produzir reexistências. Em “*Voltei e estou armado*”, o autor Ferréz, 2008, s.p) provoca: “Estou armado, talvez seja preso por porte ilegal de inteligência, e passe a vida inteira em prisão aberta, pagando uma grande pena e vendo um país ir pro buraco”.

Na sequência didática mostramos o texto do autor, de forma contextualizada, porque as famílias do bairro passam por situações de excesso e da violência institucional policial, similar a do conto. Por isso, a possibilidade de identificação com a narrativa, prova de ser uma escrita potencial instigadora e mobilizadora, por poderem extrair dela significado e importância. A narrativa *Fábrica de fazer vilão* muito nos toca porque, em um momento trabalhei a temática, em sala de aula, e em outro, exatamente cinco anos mais tarde, passei igual.

A narrativa *Fábrica de fazer vilão* (2006) faz parte dos dezenove textos que compõem a coletânea *Ninguém é inocente em São Paulo* (2006). Descreve uma situação do cotidiano da periferia, em que ocorre blitz. Os personagens vivenciam situação tensa, quando na abordagem policial, em que se fazem presentes discursos de anulação dos sujeitos negros. No desenrolar do texto, percebe-se a descrição de criminalidade, pobreza, a abordagem desrespeitosa, impregnada de racismo e intolerância. Embora o texto inicie em primeira pessoa, percebemos várias vozes marginalizadas nele porque não se trata de um episódio esporádico e individual, mas do cotidiano e coletivo. A dedicação inicial que o autor faz, deixa explícito a coletividade do testemunho.

O texto narra a história de um compositor de rap e sua família que, mesmo em meio às dificuldades, procura superá-las com o trabalho digno e honesto. Na passagem em que o personagem tenta dormir e não consegue, reclama de dor no estômago e do frio, mas acredita em melhorias, “estômago do carái, acho que é gastrite. Cobertor fino parece lençol, mas um dia melhora” (FERREZ, 2006, p. 11). O personagem possui consciência de que faz parte do grupo social de uma maioria, minorizada, e por isso sofre injustiças, contudo teima

em esperar. Esse pensamento do narrador é interrompido por voz audaz e abusiva de um intermediário do poder: “Acorda preto. O quê... o quê...Levanta logo, preto, desce pro bar” (2006, p. 11). O cenário é o bar da periferia, onde o personagem tira o sustento da família. Família que é animalizada, no momento em que os agentes denominam a mãe dos outros membros de “macaco” e de “macaca preta”:

Por que o quê, macaca?
Minha mãe num é macaca.
Cala a boca, macaco, eu falo nesse caralho.
O homem se irrita, arranca a caixa de som, joga no chão.
Fala, macaca.
É que todo mundo na rua é preto.
Ah! Ouviu essa, cabo, todo mundo na rua é preto.
Por isso que essa rua só tem vagabundo, só tem nóia.
Penso em falar, sou do rap, sou guerreiro, mas não paro
De olhar a pistola na mão dele.

(FERRÉZ, 2006, p. 1)

A mãe do narrador entra em cena para tentar responder a pergunta do agente sobre os moradores, após esse momento, será chamada de “vaca preta”. Aqui faz referência à sexualidade da mulher negra, comumente relacionada à hiper sexualização. Em dois momentos, o cantor de rap tenta reagir ante a violência e ofensa do agente, mas é silenciado pela voz de alguém que possui autoridade constituída para falar. A voz oficialmente estabelecida do intermediário, e seu outro tipo de poder, representado pelo dispositivo de fogo, cala de vez a voz do oprimido. As forças contrárias não são invencíveis, mas ainda prevalece por isso a dificuldade de confrontá-lo.

Ainda, na narrativa, o autor mostra a realidade de uma conjuntura de privilégios de classes, em que as opressões ideológicas atravessam a mulher, o homem negro e o pobre. Portanto, faz denúncia de direitos negados a determinados cidadãos, a começar pelo direito a existência. Dentre esses direitos usurpados, importante considerar o de posicionamento do sujeito. Esse é impedido de expressar seu pensamento, sendo a vítima do esvaziamento reflexivo, colocado por quem tem o poder.

A autora Regina Dalcastagnè diz que, na sociedade, existe um controle social discursivo velado e ele acontece quando na negativa “ao direito de fala àqueles que não preenchem determinados requisitos sociais” (2002, p. 37).

A narrativa segue com a voz policial questionando, de forma irônica, ao cantor de rap, o significado de sua existência, ao tempo em que o mesmo adianta em responder: “Você é lixo, lixo” (p. 13) e o personagem narrador diz “Cai cuspe da boca dele na minha

cara, eu sou lixo agora” (p. 13). O texto termina com os agentes policiais atirando para o alto, ao sair do bar, deixando a família assustada, porém aliviada.

Se retomarmos o título da narrativa “Máquina de fazer vilão” podemos considerar que, as localidades onde o poder público não chega ou chega com a política do descaso, pode também ser um lugar de produzir “vilões”. Vilão aqui faz referência à sociedade dicotômica, em que há a separação entre o mocinho do asfalto e os não bons moços da margem. Vale recordar ainda, que a autora Carolina Maria de Jesus, também lembrou a favela enquanto espaço de despejo, onde são jogados os corpos não hegemônicos e/ou desprovidos de acesso aos bens materiais e culturais.

As vozes intelectuais da periferia, pelas temáticas, e pelas trajetórias, podem ser consideradas discursivas mais profundas, amplas e carregadas de tão importante viés político. Por isso também se faz necessária a visibilidade e o reconhecimento epistêmicos.

3. POR UMA RUPTURA FORMAL: PEDAGOGIA ENGAJADA, TRANSGRESSORA DA VISIBILIDADE

Cada vez mais, o tema da diferença social emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ele traz à tona são agonísticas; a identidade é reinvidicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica.

(BHABHA, 1998, p. 247)

Descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio.

Milton Santos

A sociedade é vista como uma organização complexa que mobiliza dois importantes elementos: as ideias e as instituições. E dentre elas, a educacional que é também parte integrante do sistema social, marcado por hierarquias, desigualdades, identidade cultural, poder e conflitos. Para quem luta cotidianamente contra as violências epistêmicas, sistêmicas e estruturais no Brasil, é uma luta difícil e de muitas incertezas, também por se tratar de um país com fortes características violentas do capitalismo, racismo, patriarcalismo, hétero normativo e do machismo. A incerteza está no sentido de a dificuldade de nosso país rever sua estrutura e superar seus problemas sociais. Contudo, tantas violências, incertezas e dificuldades não podem nos desestabilizar porque a ruptura formal também passa pela prática pedagógica engajada, transgressora da visibilidade. Prática decolonial que, não se trata apenas de uma linha teórica e/ou de um novo paradigma, ou ainda de lutar por reconhecimentos epistemológicos, mas se trata igualmente de rupturas educacionais – a partir de propostas pedagógicas, pensando-as enquanto práticas para a desaprendizagem e reaprendizagem, tencionando os campos sociais, onde as opressões ocorrem. Portanto, a pedagogia decolonial perpassa pelas resistências discente e docente, essas enquanto maiores protagonistas da educação, sistematizadoras e produtoras do saber na sociedade.

A insurgente intelectual bell hooks (2013), em *Ensinando a transgredir, a educação com prática da liberdade*, também concorda em dizer que a educação passa por dificuldades e incertezas. Conforme a autora, o efeito prático disso pode ser os alunos não desejarem

aprender e os docentes não ensinarem. Talvez, refletir sobre as relações de poder perpassadas pela educação, pelos currículos, esquemas pedagógicos e entre o público da escola pública, possibilite algumas pistas, para compreendermos esse resultado.

É fundamental compreendermos que, em se tratando de mediação escolar, a relação entre texto e contexto nas obras literárias, possa possibilitar uma melhor compreensão do discente, tendo em vista que o sentido do texto perpassa também pelas identificações do sujeito com a suas relações culturais. Portanto, não se pode falar em intervenções nos “muros” da escola sem pensar quão importante é uma formação que passa pela interação entre o contexto, texto e o sujeito.

Quando a escola oferece uma literatura em que não estão presentes aspectos culturais do discente, sua tendência é ignorá-la ou rejeitá-la, como nada tende a ver. Portanto, existem condições, elaboradas pelos sujeitos, para que ocorra boa aceitação de determinadas obras. Importa a esses, que a narrativa faça sentido, para que haja o despertar de interesses, e o efeito pode ser o de aceitação. A construção de sentidos perpassa pelas identificações, em que o sujeito se sinta provocado e instigado por outro pensamento. Independente de outros interesses que o sujeito possa ter, ao procurar por uma obra, o intuito maior será o de buscar respostas sobre si e de se compreender, portanto, passa pela ideia da busca da afirmação e/ou construção de uma identidade.

Sobre o sentido de o aluno fazer sua leitura de mundo e essa relação de significado com a realidade, o autor Paulo Freire em seu texto *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, faz considerações sobre a concepção de leitura, lembrando que, a leitura do mundo, sempre precede a da palavra, além de mostrar a relação dinâmica que há entre linguagem e realidade.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1999, p. 11)

Se a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra, vale dizer que a mediação nas escolas pode ser iniciada por meio de obras que deem ênfase ao contexto do aluno, que no processo de assimilação seria estimulado para a ressignificação e promoção de reexistências. O aluno que percebe sua cultura valorizada pelo currículo escolar, deixaria de “lutar” contra a literatura, porque elas falam de coisas do seu cotidiano do seu mundo. Essa valorização, seguida de abertura, acontece porque o discente percebe que a escola está

oferecendo práticas que falam de suas experiências. Ou seja, o discente percebe que a instituição escolar está valorizando sua cultura, história e, portanto o próprio aluno.

A literatura, estrategicamente selecionada, pode ser capaz de despertar aceitação, a partir do momento em que a obra contempla as expectativas do sujeito, processo que se dá por meio das identificações. Essa identificação passa pela identidade que para a autora citada, “não é fixa, mas instável. Não nascemos com ela. Nós a construímos ao longo da vida vivida, pensada, sonhada, compartilhada” (p. 53).

Como se sabe, as narrativas podem contribuir na construção da criticidade e para o exercício da cidadania quando possibilitam construções outras. E a instituição escolar pode subsidiar esse processo, no sentido de fazer o seu público alvo refletir sobre nosso país de forma diferente da que sempre nos fizeram pensar, uma vez que, segundo Freire “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente”, por isso, “precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1999, p. 35). O autor continua a dizer que ensinar é uma ação política. Assim, sugere aos mediadores, ao vivenciarem a educação, superar as posturas ingênuas, assumindo uma atitude transgressora, no sentido também de abertura, para as desconstruções ideológicas, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade mais crítica. Nessa mesma direção, a autora bell hooks tem defendido que a educação é uma decisão política quando afirma que “nenhuma educação é politicamente neutra” (2013, p. 55)

Em si tratando de modos de ensinar e aprender, é fundamental assumir a postura política porque negar posicionalidade é fortalecer as estruturas da centralidade eurocêntrica e negar aos alunos a educação que eles merecem e desejam. Nosso discente merece e deseja a oportunidade de transformação de suas consciências e de aprender outros jeitos que vão de encontro às formas hegemônicas, para que eles se sintam estimulados a contribuir com os processos. Seria essa a maior característica de uma educação séria e, de fato, libertadora.

Se pensarmos a escola como um espaço micro, dentro de um ambiente macro (sociedade) em que os poderes circulam, podemos dizer que o educador pode construir na escola um lugar para se pensar a valorização das culturas muitas vezes negadas pelo currículo escolar. Falar da importância de lembrar outras culturas significa dizer que a instrução sistematizada pode atuar de forma não reprodutora de ideologias dominantes, pois “As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas” (FREIRE, 1999, p. 24). Trata-se de escolhas que o educador tem a liberdade de fazer, dentro de seu espaço sala de aula, já que, segundo Paulo Freire, no ato de ensinar há sempre uma postura ideológica.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. (FREIRE, 1999, p. 23)

Toda ação política acontece em um determinado contexto, pois “língua e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1999, p. 11). Assim, o professor mediador não é um ser nulo, desprovido de ideais, é por isso que toda ação educadora é tendenciosa, o que dá pra dizer que, há sempre uma intenção também no ofício do professor. Portanto, o educador pode mediar, pensando a escola como um espaço político, capaz de contribuir com uma ação libertadora, partindo de experiências que dizem respeito ao contexto do alunado. Desse modo, a escola pode também se tornar um espaço-limite na formação de sujeitos, por não apresentar uma literatura que possibilite a identificação do aluno. Dessa forma, a instituição falharia na missão de formar sujeitos sociais críticos já que o desenvolvimento desses se dá pela dimensão cultural.

O aparecimento da ideologia enquanto resultado da imposição da cultura dominante, significa querer induzir para a existência de uma cultura de excelência, ocultando assim separação social. É o ocultamento ou anulação das vivências diferentes que se tornam mecanismos de exclusão e separação, pois, para Bourdieu (2009, p. 11), “[...] a cultura que une (intermediário de comunicação), é também a cultura que separa (instrumento de separação)”, e que também “[...]legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.” (p. 11).

Embora saibamos que a cultura é dinâmica e, portanto, está em constante mudança, é importante lembrarmos um grupo cultural específico, os moradores da periferia, por ser uma comunidade que teve seus direitos historicamente negados, e que é, assim como outros, também parte do público da escola.

A escola pode contribuir para a manutenção da ordem de valores culturais construídos a partir de uma referência cultural dominante, no momento em que apresenta um conhecimento eurocentrado. Essa instituição também pode atuar na ruptura de uma educação de exclusão, quando oferece uma prática pedagógica engajada e transgressora pela visibilidade de obras e construções outras, também em discentes que moram em localidades

afastadas do centro, portanto, se trata de um público alvo diferenciado, que tem uma história própria e que precisa ser lembrada e valorizada.

Vale dizer ainda que este histórico negativo da origem da periferia, também contribui para os estereótipos ainda hoje existentes na sociedade sobre esses espaços culturais. O que é perceptível quando se fala de cultura da periferia, denotando um sentido de costume menor, inferior. É fundamental oferecer narrativas que revelam as coisas a partir da visão do sujeito, como também é importante a escolha de uma literatura, pensando a possibilidade de identificação.

Por isso, a relevância de uma intervenção institucional, como aquela que tem fins educativos, no sentido de possibilitar as desconstruções historicamente construídas acerca da cultura de valor. Valorizar a cultura do alunado, oferecendo-lhes obras que também discutem coisas do seu cotidiano é mais um incentivo na escola.

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc. (SILVA, 1995, p. 166)

Para o autor Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 159), a função da interferência curricular é ainda de preparar os alunos para exercerem a cidadania, pessoas críticas e ativas, membros democráticos atuantes na sociedade. E para que se alcance esse ideal é fundamental que o currículo esteja estrategicamente organizado, somado aos recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizem a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, valores para ser um cidadão crítico. A instituição escolar deve ser vista também como um lugar em que se pense de forma crítica os efeitos políticos do saber, além de um espaço em que essa reconstrução do conhecimento se realiza. Portanto, faz-se necessário, maiores reflexões sobre os procedimentos que norteiam as práticas e os conteúdos escolares atuais.

É necessário divulgar a literatura que é produzida a partir do ponto de vista das periferias, dos subalternos e ter cuidado com o local, levando em consideração a sua ótica. O que é fundamental para a compreensão do que se chama hoje de pós-modernidade, tanto fora, quanto dentro do círculo europeu. É um momento de rompimento das fronteiras

nacionais, o que se transfere também para o campo da produção literária. Stuart Hall (2006, p. 4), ao tratar do que seria esse momento pós-moderno, diz que:

Dois traços marcam o desenrolar desse processo: por um lado, a revalorização de movimentos por autonomia regional e nacional, precisamente encampados por grupos que tiveram suas identidades amordaçadas por estados nacionais fortes e, de outro lado, o crescimento concomitante de uma reação defensiva daquelas culturas nacionais que se viram ameaçadas por movimentações de suas próprias periferias.

No trecho citado, o autor coloca em discussão a pós-modernidade, questões de identidade que estão fora da perspectiva europeia. De acordo com essa visão, podemos ver que a ideia de pós-modernidade passa pela compreensão das fragmentações, do rompimento das fronteiras, da superação dos limites, do esforço de desconstruir associado à coragem de voltar a construir, ou seja, da mudança de paradigmas, tendo outros referentes que não os do europeu.

A respeito das identidades e suas construções, o autor Stuart Hall, (2008, p. 106), escreveu que, o conceito de identidade, no senso comum, numa visão do “naturalismo”, passa pelo “[...] reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoa, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. Já a perspectiva “[...] discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre ‘em processo’.” Por isso, o referido autor acredita que a identidade não é estática e determinada, mas sim algo em constante mudança, estimulada por questões externas e internas. Seria o mesmo que dizer que é um processo dinâmico em que há a necessidade de uma articulação entre o que nos é oferecido e a nossa resposta.

Para Hall (2008, p. 112), a identificação é um processo em que há uma articulação entre os discursos e as práticas, trata-se do lugar em que nós nos constituímos como sujeitos. Com as palavras do teórico:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que reproduzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 2008, p. 112)

Segundo o pensamento de Hall, as construções identitárias se dão a partir da dimensão social e também por meio dos discursos institucionais, mas ainda dependem de uma espécie de “ação-resposta” do sujeito. Mas, se os discursos sociais, associados as nossas reações, constroem identidades e são carregados de representações, significa dizer, então, que, há aí relações de poder perpassando pelas instituições, por conseguinte podem exercer poder sobre nós.

Nossa cultura é acentuada no processo educacional eurocêntrico que valoriza exclusivamente a cultura branca em detrimento das diversas culturas afro e indígena. E é justamente isso que precisa ser desconstruído para que nosso aluno afro-brasileiro possa ver sua pertença e perceber sua riqueza cultural. Desse modo, notamos esse distanciamento entre ensino e seu público-alvo. A clientela das instituições educacionais é o discente da periferia que traz, para dentro dos “muros” da escola, distintas culturas e realidades.

E a escola co-seleciona subsídios educacionais, pensando a formação do aluno. Nessa escolha, são acionadas noções de valor que são legitimadas pelas ideologias dominantes. Assim, nem sempre aquilo que é tido como melhor e de maior valor é, de fato, pois o fator de escolha passa pelo caráter ideológico – a escolha é feita a partir dos valores socioculturais de quem seleciona por meio do currículo oficial. O currículo, compreendido enquanto “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150), é o item principal para a compreensão da ação pedagógica, do aparelhamento da instituição escolar e do contexto.

No entanto, o discente da escola pública não vê suas culturas consideradas no currículo e, por essa razão, não tem sua importância ressaltada. Isso acontece porque, em sua grande maioria, os colégios não se posicionam pela prática pedagógica crítica, de que fala bell hooks (2013). A autora respalda-se nas ideias do feminismo dos EUA acerca da pedagogia radical e no pensamento de Paulo Freire, sobre a pedagogia como prática para a liberdade, para defender a pedagogia engajada, para de fato transgredir.

Uma pedagogia que, se distinguiria pela posicionalidade e que “procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que, lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2013, p. 262). Seria uma pedagogia engajada e transgressora, com mediações apaixonadas e que parta do que o aluno tem a oferecer. É assim que alguns teóricos da educação na atualidade têm defendido uma pedagogia decolonial, que questiona saberes, epistemes e práticas contrárias às consolidadas desde o colonialismo. Segundo Maldonado Torres (2007) “colonialidade não significa o mesmo que colonialismo” (p. 131). Ele destaca que, o colonialismo diz respeito “a relação

política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação que assim se constitui em um império”, já a colonialidade, trata-se de “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” que atua na sociedade por meio do “mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (TORRES, 2007, p. 131).

Entendemos então que, ser educador decolonial, passa pelo direito ao currículo e pela postura não mantenedora de imobilidades sociais. Na prática educacional decolonial, é importante discutir as relações étnico-raciais – um desafio para os educadores do nosso país, pois a tendência é evitar discutir temáticas como o racismo, o preconceito e as discriminações na sala de aula, mesmo lidando com discentes plurais. Sem essa discussão, a instituição educacional acaba neutralizando e fortalecendo práticas discriminatórias e de anulação dos sujeitos.

Por outro lado, tem crescido no país um movimento para fortalecer o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Indígena. O que é de fundamental importância para a construção de uma sociedade, de fato, igualitária, onde não haja mais postura curricular de silêncio pedagógico que viabiliza e fortalece, na prática, o racismo. À vista disso, justifica-se a relevância de se apresentar autores com trabalhos intelectuais e ativismo social que possibilitem pensar a sociedade por meio do projeto decolonial seja no campo educacional, econômico e/ou social.

A decolonialidade se apresenta no enfrentamento de toda herança colonial, de toda a engenharia institucional econômica, política, no campo cultural e epistemológico. O movimento é, para além das teorias, também de afirmação dos sujeitos e dos territórios, das comunidades historicamente negadas. Nilma Lino Gomes (2013), no artigo *Diversidade e currículo*, diz que é fundamental romper com a postura indiferente, frente à diversidade curricular, porque significa seguir negando e silenciando as variedades existentes na instituição escolar (GOMES, 2013, p. 56). A autora ainda diz que, o conceito da diversidade deve ser pensado dentro da perspectiva da “[...]construção histórica, cultural e social das diferenças” (p. 55). Ele foi constituído a partir das relações culturais, por sujeitos que constroem adaptações ao meio e dentro de um contexto, em que os poderes circulam.

Em se tratando de direitos sociais, a sociedade ainda precisa avançar. O que é possível na medida em que se desenvolve uma “postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor que outro” (p. 55).

Importa pensar a decolonialidade epistemológica que perpassa pelas mudanças no currículo também, porque a escola pública somente emancipará quando “[...]compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e

das práticas pedagógicas” (GOMES, 2013, p. 56). Para a autora, hoje existe nas escolas uma abertura em relação às diversidades, que se traduz nas práticas pedagógicas para mudar a instituição escolar pública em um sistema de ensino democrático e inclusivo (GOMES, 2013). Contudo, esse movimento para a sensibilidade não surge por acaso. Precisou de uma movimentação tensa, anterior dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, em uma longa trajetória de luta pelo direito às diversidades. Esses momentos emblemáticos de processos de lutas foram fundamentais para hoje estarmos falando sobre essas temáticas.

Desse movimento de luta é que surge a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDB e inclui em todos os estabelecimentos oficiais de ensino do país a obrigatoriedade para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e Superior. A intenção é colocar no centro da discussão questões de identidade, ancestralidade, cultura e resistência, possibilitando outros olhares para o processo histórico de nossas culturas.

Essa lei também vem para desmontar a lógica da existência do Estado nação, coeso e igualitário, que tem desdobramentos na ação e atuação prática curricular nas instituições públicas do país. Para que haja mudanças estruturais profundas, com educação de qualidade, “[...]é preciso desencadear ações articuladas entre o Estado, a comunidade, as escolas e os diversos movimentos sociais” (GOMES, 2013, p. 57).

A mesma autora diz ainda que, a escola pública somente o será quando houver rompimento com o costume nas instituições educacionais de omitir a diversidade nos currículos. Contudo, a inclusão da pauta da diversidade nos currículo, nas iniciativas políticas educacionais, e na prática cotidiana docente, passa antes pela compreensão dos processos geradores das diversas discriminações, das desigualdades, do racismo, da homofobia etc. Por isso, tomar posicionalidade implica abertura para percepção dos processos de colonização, além de decisão de romper com esses, colocando-se contrário às práticas de fortalecimento e perpetuação do poder.

Mesmo sendo um país diverso e plural, o sistema de ensino do nosso país tem dificuldades em lidar com as temáticas do racismo, preconceito e da discriminação na escola. Muito educadores evitam a discussão das temáticas. Sem discussão, a instituição pratica o silêncio pedagógico que neutraliza e fortalece as práticas discriminatórias e de exclusão, consolidando-os. Contudo, a partir da circulação de ideias contrárias às práticas coloniais dos movimentos sociais, estamos vivendo um momento favorável de tensão sobre essas temáticas. O que possibilita refletir a necessidade de repensar urgentemente, a questão do currículo e a postura do educador, por uma cultura escolar antirracista, de respeito e em

prol da valorização do outro. A valorização das diferenças só poderá ocorrer se houver o reconhecimento da circulação dos conflitos, advindos dos sujeitos diversos que, “pisam o chão” da escola. Também concorda a pesquisadora Núbia Regina. Nas palavras da autora:

Pensar o currículo como um texto ou uma prática discursiva conflitiva confere um avanço no que diz respeito à crítica tanto ao modelo de currículo prescrito e técnico instrumental quanto uma concepção que prevê a verticalização das práticas de poder dos segmentos sociais dominantes sobre os dominados, reservando as esses últimos uma certa passividade. (MOREIRA; EVANGELISTA; SANTOS, 2019, p. 118)

Faz-se necessário visibilizar esses conflitos que já existem, mas que apenas são, constantemente, abafados e mascarados. Isso acontece também porque os docentes possuem limitações de conhecimento sobre os significados dos fenômenos instaurados no “chão” da escola. Ainda demonstram uma visão romântica e distorcida no sentido de entenderem o silêncio e a passividade enquanto sinônimos de disciplina e harmonia. Ainda, na mesma página, a autora afirma:

Ao invés disso, pensamos a existência da resistência refletida nos atos e ações dos segmentos sub-representados no currículo e nas práticas pedagógicas. Acreditamos que os segmentos subalternizados se expõem ao conflito como possibilidade de construir na arena das disputas suas respostas a demandas que estão sendo disputadas em determinados contextos e tempos. (MOREIRA; EVANGELISTA; SANTOS, 2019, p. 118).

Assim, o pensamento poderia ser outro. O de que as tensões do cotidiano, das culturas e dos diferentes sujeitos são positivas e propositivas para as ações escolares, pois podem proporcionar deslocamentos em outras direções, contrários as ações de opressão. Portanto, poderia se pensar que, os antagonismos e o caos são necessários para que haja mudanças importantes na prática curricular e na postura docente; que as questões da diversidade sejam, de fato, consideradas. Mas, faz-se necessário essa consciência que pode ser adquirida a partir da formação docente continuada.

Nilma Lino Gomes (2008) destaca a importância de questionar a formação docente que, precisa colocar em discussão outros paradigmas educacionais, tendo em foco a prática pedagógica sobre diversidade. Nas palavras da autora:

Uma crítica que compreenda e torne credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se, portanto, da construção de uma pedagogia das ausências e das emergências. (GOMES, 2008, p. 99).

Defende a “pedagogia das emergências” que “tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar” (p. 99). Para a autora, esse seria “o seu caráter emancipatório” (p. 99). Então, as mudanças pela inclusão na educação escolar não é uma tarefa fácil, fazendo-se necessário uma articulação conjunta e de investimento de políticas públicas e ações práticas entre governos, Movimentos e entidades.

As educações perpassadas pelas entidades, pelos saraus nas periferias, associações, nos bairros e movimentos, dão voz a todos, pois são fundadas na lógica da diversidade e das lutas, por isso seu potencial formador e promovedor de reexistências é grande. Trata-se de um conhecimento nascido da peleja cotidiana que, se consolida e se fortalece, não apenas na teoria, mas também nas práticas culturais, sociais, políticas e pedagógicas. Portanto, são conhecimentos e saberes emancipatórios por suas características de origem, resistência e de afirmação.

A educação decolonial precisa estar presente nessas resistências que foram negadas. Importante reconhecer a movimentação presente, própria do contexto pós-moderno, enquanto tempo contextual de rompimentos, de retomada pela visibilidade das diversidades culturais, recuperando as histórias de assimilação para reconstruir e reexistir.

Mudanças essas advindas de outros paradigmas, de pedagogias emergentes e de novas formas de perceber e ensinar a educação. Esse é o desafio no “chão” da escola – reconhecer questões das diferenças enquanto abastança pedagógica, geradora de possibilidades outras e não como problemáticas a serem resolvidas. Dessa forma, pode-se transgredir o eurocentrismo pelo currículo e pela prática pedagógica libertadora.

A partir dessa reformulação, passa-se a compreender o currículo como uma questão relacionada à cultura, dentro das relações políticas e de poder, em que a diversidade seja tratada de forma política e politizada. A mediação escolar passaria por essa nova configuração política, de postura prática, agora apresentando o currículo como espaço para referências às diferentes culturas.

Na mesma direção, autora bell hooks (2013) diz que, embora o multiculturalismo esteja em evidência na educação, ainda não existem ideias práticas sobre como transformar as salas de aula, na perspectiva do aprendizado enquanto “uma experiência de inclusão” (p. 51). Dessa feita a estudiosa sinaliza para a importância de mudanças das estruturas educacionais, a partir da postura prática educacional, social e pessoal. Conforme as palavras da teórica:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (hooks, 2013, p. 50)

As mudanças estruturais na educação, para a autora, têm relação com o posicionamento político e com a mediação docente, que ao assumir uma prática pedagógica fundamentada em pressupostos decoloniais, portanto, contrária ao reforço de estereótipos sociais, se compromete com a prática pedagogia da resistência e pela liberdade.

A proposta pedagógica defendida por bell hooks faz refletir que, a seriedade, coragem de transgredir, além de postura política mais humana e de respeito, deveriam sempre conduzir toda prática pedagógica, em que o docente pode se questionar quem é o seu discente, que contexto cultural ele vive, quais são suas especificidades. bell hooks faz um “apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino” (p. 14). Defende que os esquemas pedagógicos “teriam de ser flexíveis”, e a relação com os alunos levar em consideração suas “particularidades individuais” e necessidades. Além disso, é fundamental “transgredir as fronteiras” (p. 12) para que haja mudanças substanciais.

Esse apelo coletivo, pela renovação da mediação escolar, propõe aos envolvidos no processo educativo, mais engajamento e comprometimento, pois se trata de um movimento em que junção de forças são necessárias, afinal, refletir as estruturas, ideologias, práticas, se posicionar pelas desconstruções, reinventar a relação pedagógica, proporcionar novas experiências com as epistemologias decoloniais, não são tarefas fáceis e a curto prazo.

É uma sugestão de prática de ensino exigente também, por se tratar de um apelo para ampliar reflexões e para a criação de novas formas de ver que, possibilite o movimento contrário as fronteiras e, justo por isso, uma estratégia para construir uma ação libertadora dos sujeitos. Importante ainda, porque pode contribuir mais para os sujeitos, uma vez que

uma educação “que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (p. 32), pode ser um instrumento de resistência e reexistências na instituição pública escolar. Para além disso, todos os envolvidos no processo educativo tenderiam para o crescimento, especialmente o profissional docente que, em sua prática, cercar-se-ia de não mais reforçar o sistema de dominação e estaria fazendo “de sua prática de ensino um foco de resistência” (p. 36).

É um duplo movimento interessante de rompimento com a estrutura presente, em que se afirma potências criativas, perpassadas pela afirmação das culturas, dos corpos e dos territórios, das comunidades historicamente negadas. Um movimento que é também e, ao mesmo tempo, circulação de resistências, frente à modernidade. Enfrentamento a toda uma herança colonial, à engenharia institucional e sistêmica política, jurídica, econômica, cultural e epistemológica. Para nós aqui, importa mais pensar as decolonialidades epistêmicas presentes na instituição formal, em que se estabelece e legitima saber de uma cultura, em detrimento de outras. Mas, também importa propor ações pedagógicas posicionadas na escola pública em que haja engajamento e mediações apaixonadas, também contextualizadas, partindo do que o discente tem a oferecer.

A reflexão do currículo é fundamental porque o professor mediador pode por ele, estar a reforçar estereótipos entre os sujeitos ou a fazer desconstruções de modo a possibilitar educação libertadora. Assim, o currículo estático e pronto que, normalmente se vê na escola, daria lugar ao construído por meio de aprendizados nos diversos e dinâmicos contextos culturais, formal e/ou informal.

A educação possui demandas fundamentais que, para Nilma Lino Gomes (2012, p. 102), são “[...]a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. A atuação docente responsável e politicamente comprometida com a inclusão, poderá visibilizar as culturas ainda hoje recusadas pelo currículo.

Embora haja um consenso entre teóricos, sobre estar havendo algumas mudanças nesse sentido, podemos considerá-la ainda tímida. A movimentação mais incisiva, no sentido de luta pelo direito à inclusão do currículo, tem sido promovida pelos grupos sociais negros que, inclusive, encaminharam demandas e conseguiram a criação e aprovação da lei 10.639 de 2013, que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras – o que repercutiu diretamente em alterações nos currículos.

Contudo, concordamos com a autora acima citada, quando afirma que uma força que podemos contar, para mudanças substanciais, é a das “culturas” dos grupos marginalizados que “tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (p. 102).

Acreditamos que isso se dá porque o discente, historicamente marginalizado, é, em sua grande maioria, o público da escola, e que leva identidades, saberes, culturas e, portanto, a força da diversidade para a instituição. A cultura é fluida, viva e pulsante e, por isso, de certa forma, tende a se impor, e a exigir direito de ocupação dentro do espaço sala de aula.

Além, disso, transformações podem ocorrer no horizonte, tendo em vista que, a negação às diferenças pode ser a força motriz para a insurgência decolonial por meio da reconstituição da noção dos direitos dos grupos sociais marginalizados. Isso porque, na dinâmica prática educativa, no “chão” da escola, há forças circulantes. Essas são a própria cultura pulsante, vívida e a força da violência do fazer, do ver.

Existe a prática da invisibilidade cultural das maiorias, socialmente minorizadas, pelas violências do interditar no fazer, portanto, pela perspectiva da negativa dos sujeitos, mas também acontecem as violências do fazer e do ver. Sendo esses caminhos pensados fora do imaginário social, que ao tempo em que se apresentam as invisibilidades e silenciamentos, acontece também de serem notados, mesmo que de forma contraproducente.

Os discentes com suas diversidades estão na instituição, a invisibilidade de suas culturas são também uma forma de ver. Nela se faz presente a negativa e o pagamento pela seleção. Então, cada vez mais notamos potenciais conflitos da resistência existentes na sala de aula que passam pelas diversidades. Podemos dizer que se trata de identidades que se dão na tensão e na contradição em lugares onde estão em disputa lugares socialmente legitimados. Portanto, é necessário que a diversidade seja tratada de forma política e politizada, que seja compreendida em sua real forma e utilizada para construir uma forte reação de mobilização pelos direitos. Direito à cultura, dignidade, à uma educação para a liberdade e semeadora de reexistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As simples palavras expostas neste trabalho tiveram a intenção de contribuir com a problematização sobre as Narrativas de reexistências e periféricas, integradas por Cidinha da Silva e Ferréz, questionando a noção de Literatura Marginal/Periférica, bem como de incitar reflexões sobre os processos de invisibilização, em circuitos formais, informais, culturais e literários – refletindo sobre a importância dessas cartografias, em relação à perspectiva teórica de culturas híbridas, não hierarquizantes. Isso também por entender que, a movimentação pela arte literária, procura ocupar lugar de fala legitimada e, portanto, de poder.

Por isso, o barulho da conformidade se faz notar, sempre em sentido contrário, quando essas emergentes vozes se apresentam na cena literária, juntamente com suas questões éticas perpassadas. Nesse território literário, tenso e de contenda pelo poder, os problemas são muitos. Embora comumente, seja apresentada na sutileza, a resistência às outras literaturas, geralmente se revelam com força no instante em que as novas configurações surgem. Nesse momento, os espaços de posicionalidade e de elevações discursivas são ocupados para se desconfigurar criticamente a lógica hierárquica e segregacionista do consenso.

Entendemos que é necessário discutir sobre a literatura contemporânea brasileira, o jogo de poder que perpassa e circula, em seu entorno, e a importância de visibilizar outras narrativas, observando de que forma elas colaboram com a incitação para criticidade e exercício de cidadania, e como se organizam, no cenário de ainda forte exclusão e opressão.

De um modo geral, escrevemos pensando em contribuir com os processos de decolonialidade diaspórica, dando visibilidade à Literatura Marginal/Periférica, apresentando a escrita de Cidinha da Silva e Ferréz, para em seguida dar ênfase na possibilidade de produzir reexistências por meio da intervenção educacional formal, localizada na periferia.

Nessa escrita, lembramos rapidamente essa movimentação no campo da Literatura Brasileira, no sentido de espaço de resistência, em que os escritores negros assumem na cena literária, o papel de sujeitos de discursos decoloniais e rompem com o sistema eurocêntrico que, explora e separa, a partir disso, apresentam propositividade, por meio das reexistências diaspóricas no cotidiano.

A reflexão sobre o agenciamento de reexistências na periferia, a partir das narrativas periféricas, girou em torno de perceber a escrita dos autores enquanto movimento

insurgente, mas também de pensar as identidades culturais periféricas enquanto importantes instrumentos provocadores de mudanças, pois deixa de ser lugar de cunho negativo, tornando-se visível outra configuração, para ser o novo e urbano quilombo, promovedor de resistência e de reexistência.

Além disso, a pesquisa propôs ainda, operacionalizar com os alunos do 9º ano da Escola Municipal Manuel Lopes Teixeira, em Caetité - Ba, um trabalho de pesquisa-ação com a associação dos contos do nosso *corpus*, *Parem de nos matar* (Cidinha da Silva) e *Ninguém é inocente em São Paulo* (Ferréz).

Partindo da confecção de uma sequência didática para o ensino das não violências na educação básica, com realização de três etapas, em oficina a ser realizada em momento pós-pandêmico, pretende-se contribuir para a promoção de estudos e aprendizados de respeito, justiça e valorização de narrativas periféricas, ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionar ao discente situações de aprendizagens que possam atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município de Caetité.

Esta pesquisa adotou como método investigativo a pesquisa-ação crítica de (DINIZ-PEREIRA, 2002; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1996) e desenvolve, através da sequência didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), uma proposta de intervenção pedagógica que proporcione aos estudantes envolvidos na pesquisa os conhecimentos literários capazes de ajudá-los no desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Assim, parte da escrita foi pensada para contemplar aspectos sobre o ensino e sociedade, dialogando a respeito da ruptura formal e/ou informal, propondo uma Pedagogia Engajada, transgressora, por visibilidades epistêmicas decoloniais, e que, por meio das representações identitárias e pelo reconhecimento de território e do sentimento de pertença, promova a produção de resistências e reexistências, a partir da prática educativa. Contemplando também assim, com a dinâmica e peculiaridade do mestrado profissional, a que estamos vinculadas, e atendendo às orientações da CAPES, que determina a elaboração e o desenvolvimento de um produto educativo e sua aplicação prática na educação formal e/ou informal, apresentamos uma sinalização de como foi pensando, e de como poderá ser executado o produto. Em atendimento às recomendações e aos protocolos sanitários, a aplicação do produto poderá ser realizada no momento pós-pandêmico e/ou de maior segurança.

Enquanto profissionais da educação precisamos apostar no pensamento enquanto forte e vital subsídio de conspiração do cotidiano. As desconstruções diárias, perpassadas pelo pensamento, são as vias de resistências mais potentes, cujo efeito é o de desconcertar o

“jogo”. Não é de se admirar que a pedagogia da conformidade e do silêncio, e a manobra discursiva da incapacidade de pensar, sejam intensamente incutidas nas pessoas por diversas instituições mantenedoras do poder.

Pensar na oposição do sistema de poder, ascender outros modelos sociais, questionar e disputar lugares, espaços de fala, contando sua história, resgatar, afirmar e reconstruir identidades, desconstruir veracidades absolutas e reivindicar direitos, é uma potente movimentação propositiva de reação, de despertar para a luta, por justiça e igualdade racial, social, portanto, de real transformação sistêmica.

Nesse sentido, as narrativas Literárias e Periféricas, os coletivos, movimentos sociais, saraus, quilombos urbanos, se configuram na contramão do consenso. Apresentam-se enquanto movimentos insurgentes, de reação, por apresentar como sua principal arma, a ação de incitar a reflexão crítica dos processos contra as opressões e injustiças impostas aos da maioria, socialmente minorizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua portuguesa 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CARMO, Camila do Nascimento. **Biografia e reexistências negras: a poesia de Livia Natália.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Salvador, 2019. p 77.

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

_____. O biopoder: negritude sob o signo da morte. In: CARNEIRO, Sueli **A construção do outro como ser.** 2005. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan./abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 4 set. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]. **Epistemologias do sul [livro eletrônico]** -- São Paulo: Cortez, 2010. P. 84-130 1,9 MB ; epub.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P.11 -42.

_____. JE; ZEICHNER, KM (organizadores) **A Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan./abril 2016. p. 23.

_____. **Filosofia da libertação: Crítica à ideologia da exclusão**. Tradução de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **1943: O encobrimento do ouro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt / Henrique Dussel. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EDUCAÇÃO. Ministério. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Relator: Roberto Cláudio Frota Bezerra. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

EVARISTO, Conceição. **O ponto de partida da escrita – Ocupação**. Itaú Cultural, março de 2017. 1 vídeo (6m39s). Disponível em: <<https://youtu.be/3CWDQvX7rno>> . Acesso em: 14 set. 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1968.

FERRÉZ. **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FERRÉZ. **LITERA-rua**. Revista Caros Amigos. Ano XIV, n.159, jun-2010.

FERRÉZ. **Pequenas histórias DOS OMISSOS**. Revista Caros Amigos. Ano XIII, n.156, mar-2010.

_____. **Ninguém é inocente em São Paulo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 julho 2021.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteira**, v12, n.1, pp.98-109, jan/abr2012. Disponível: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>: Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: salto para o futuro/organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

GRUNDY, S. J. Three modes of action research. **Curriculum Perspectives**, Curriculum Perspectives Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOLLANDA, Heloísa. **Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, IFCS/UERJ e PPCIS/UERJ, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

_____. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marcos Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, junho 2017. P. 18.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Quatro, 2000.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, geopolítico do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, pela Universidade de São Paulo-USP, 2006.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta. **Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, esp., p. 31-39, jul./dez. 2011.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem: a presença de escritores de periferia na cena literária contemporânea**. 2010. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUCRJ, 2010.

PASKO, Priscila. **A crônica sobre o peso dos dias**. Jornalismo, 2017. Disponível em <https://www.nonada.com.br>. Acesso em: 05 de jun. de 2020.

REYES, Alejandro. **Vozes do porão:** a literatura periférica/marginal do Brasil. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento Justificando, 2017.

RIBEIRO, Miglievich-Ribeiro, Adélia. **Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna.** Civitas - Revista De Ciências Sociais, 14(1), 66-80. 2012. Acesso em: 02 de jul. 2020.

SANTIAGO, Ana Rita (Org.). **Descolonização do Conhecimento no contexto afro-brasileiro.** 2. ed. - Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019. P. 318

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente:** ‘um discurso sobre as ciências/Boaventura de Sousa Santos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Cidinha da. **#Parem de nos matar!.** São Paulo: Ijuma, 2016.

SILVA, Jorge Augusto. **Contemporaneidades periféricas.** Salvador: Editora Segundo Selo, 2018.

SILVA, Josélia Santos da. **Margens: Formas de resistências e reexistência.** 2018. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural), Universidade do Estado da Bahia-UNEB, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula.** II. Série. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito:** literatura negra e literatura periférica no Brasil. Campinas, SP: [s. n.], 2011.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola.** Dissertação de Mestrado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP, São Paulo: 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência:** culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 2009.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TENNINA, Lucía. **Cuidado com os poetas! Literatura e periferia na cidade de São Paulo.** Porto Alegre: Zouk, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Nelson Maldonado. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, número 1, jan./abril 2016.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

VAZ, Sergio. **Literatura DAS RUAS**. Revista Caros Amigos, ano, XIV, n.163, out-2010.

APÊNDICE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE NARRATIVAS DE REEXISTÊNCIAS E NARRATIVAS PERIFÉRICAS

A Presente sequência didática originou-se da pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI, Caetité - BA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Linha de Pesquisa 1 – Ensino, Linguagens e Identidades. O produto é uma proposta de atividades pedagógicas, com atividades e dinâmicas, que tem por meta instrumentalizar, na elaboração de roteiros de aprendizagem, de forma autônoma, docentes da educação Básica, da escola municipal Manoel Lopes, em Caetité - Ba. A ideia deste caderno é auxiliá-lo, de forma prática e consistente, na problematização das Narrativas de Reexistências e Periféricas, integradas por Cidinha da Silva e Ferréz e, assim, questionar a noção de Literatura Marginal/Periférica.

Partindo da confecção de ações para o ensino das não violências na educação básica, com realização de três formações, pretende-se colaborar para a elevação de estudos e práticas de respeito, justiça e valorização de obras ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionar ao alunado, momentos de aprendizagens capazes de atenuar as violências sistêmicas, e promoção de reexistências, no âmbito do município baiano de Caetité.

Este material para o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, possui dinâmicas que trabalham 3 eixos temáticos: Literatura Contemporânea Periférica (as narrativas literárias); A periferia é nossa (saraus nos bares); Cidinha da Silva e Ferréz (trajetórias e obras).

Em decorrência do contexto pandêmico mundial (COVID-19), esse produto passou por alterações e remarcações. Dentro da nova conjuntura, ele foi estruturado para a realização de oficinas para o corpo docente do município de Caetité, em formato remoto. Assim, o produto da dissertação, Sequência didática para o ensino de Narrativas de Reexistências e Narrativas Periféricas, poderá ser realizado na Instituição Educacional formal.

Por compreendermos a dinâmica e peculiaridade do Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI, a que estamos vinculadas, e atendendo as orientações da CAPES, que exige a elaboração e o desenvolvimento de um produto educativo, e sua aplicação prática na educação formal e/ou informal, como requisito parcial, para obtenção

do título de mestre(a), apresentamos um produto e a descrição de como ele poderá ser executado. Trata-se de atividades, para o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, desejando que ele possa, de fato, contribuir para a pesquisa, por meio de uma prática educativa de ruptura formal. Na “terra” em que se pretende continuar mostrar a reinar a harmonia do consenso, dentro das instituições e em outros espaços sociais, problematizar a literatura marginal/periférica que tem o importante papel de revelar a verdadeira face da hegemônica epistêmica, e seus efeitos práticos de apagamento de outras, como as afrocentradas, já se trata de uma prática pedagógica engajada. Isso porque as mudanças passam primeiro, pela transformação do pensamento, em seguida pela postura decolonial, seja no coletivo ou no individual, na educação formal ou informal. Se conseguirmos incitar o debate, subverter a ordem pelo dissenso, colocando em pauta os nefastos resquícios sociais do projeto da colonialidade, teremos alcançado nosso papel de educador para os processos libertários.

Apresentamos o roteiro de estudo e reflexão para o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, desejando que ele possa, de fato, contribuir para a pesquisa por meio de uma prática educativa de ruptura formal, com a pedagogia engajada e transgressora. O que será libertador também para nós, os da margem (mulheres, negros e negras, gays, pobres), que em toda a vida, tivemos negada a possibilidade de intervir com os nossos e no comum território, de ajudá-los a reexistir, e de estar nesse espaço enxergando as nuances, que se desmontam na astúcia, nossos direitos, a começar pelos principais: a visibilidade e a existência.

Este material contém propostas, que podem inspirar formas diferentes de trabalhar os conteúdos de leitura literária com os alunos. A partir das sugestões das oficinas aqui expostas, há uma infinidade de outras atividades, que podem ser acrescidas dentro de cada tema, pois o conhecimento não se esgota nas atividades sugeridas. Existem muitas possibilidades de mediação da temática. Portanto, aproveite as propostas de realização de exposições, aqui citadas, que é destinado a você professor da rede Municipal de Ensino, da cidade de Caetité, Bahia.

A sequência didática (SD), para o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, foi pensada para atender o requisito de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e oferecidas a professores da rede municipal de ensino, de Caetité - BA, para mediação pedagógica, como prática educativa de ruptura formal, aos discentes. Optamos pela metodologia Sequência didática, por compreendemos ser fundamental, que o

trabalho seja adaptado, segundo a realidade do discente. A ideia é que os docentes se apropriem da proposta de trabalho, fazendo as adaptações oportunas ao contexto do alunado. A referida metodologia (SD) é defendida pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo Dolz (2004, p. 108), as sequências didáticas “devem funcionar como exemplos à disposição dos professores”. Para os referidos pesquisadores, sequência didática é “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82). Ela foi pensada enquanto instrumento para contribuir com atividades docentes, com objetivo de desenvolver a capacidade leitora e/ou escrita. Na visão dos autores, a sequência didática, se apoiando na capacidade de linguagem dos alunos, podem confrontá-los para produzirem reconstruções e apropriações (2004, p. 43). Essa ferramenta metodológica se configura, para os pesquisadores acima citados, em apresentação da situação, produção inicial, e apropriação final. Inicialmente, o docente apresentaria aos discentes a situação para que possa haver a identificação e uma resposta sequencial interativa, em seguida, o professor proporcionaria uma produção oral ou escrita, em que possa haver um posicionamento do aluno, partindo de seu conhecimento prévio.

Nesse segundo momento, o docente faria um diagnóstico sobre habilidades, que os discentes dominam ou dominam de forma não satisfatória. O professor ainda poderá mediar, no sentido de superar lacunas observadas. Dessa intervenção, surgirá a produção, em que se poderá também desenvolver outras construções. Essa possibilidade ocorre, porque para os autores, a estrutura da sequência didática, é sempre flexível, permitindo ao docente fazer adaptações de acordo “as necessidades particulares dos diferentes grupos” (2004, p. 93). Assim, as sequências didáticas podem ser consideradas como roteiro de estudo e de planejamento. Diante disso, entendemos que a (SD), aqui sugerida, está sujeita a alterações, de acordo as realidades contextuais e necessidades dos professores e/ou alunos.

A partir das orientações, dos autores acima, sobre sequência didática (SD), elaboramos a presente atividade prática, para o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, pensadas também no intuito de incitar a discussão sobre a temática, possibilitando desconstruções, bem como as possibilidades de enfrentamentos as violências epistêmicas e estruturais.

Objetivo Geral

Colaborar com o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, e das não violências na educação básica, por meio de práticas educativas de ruptura formal, com a

pedagogia engajada e transgressora, e para a elevação de estudos e aprendizados de respeito, justiça e valorização de obras, ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionando a criação de possíveis reexistências na escola pública, e momentos de aprendizagens capazes de atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município de Caetité.

Específicos:

Oportunizar momentos de escuta aos participantes;

Estudar autores periféricos/marginais contemporâneos, que possibilite refletir sobre a identidade;

Estabelecer contato com Literaturas periféricas/marginais, que sofreram práticas de invisibilidades em circuitos culturais e literários;

Refletir sobre a importância dessas cartografias, em relação à perspectiva teórica de culturas híbridas que não hierarquizam culturas;

Efetivar momentos de reflexões e discussões sobre as temáticas propostas;

Estimular a desconstruções de estereótipos e preconceitos de raça, gênero e social.

Metas:

Colaborar com a reflexão e promoção de práticas de reexistências, das não violências, de valorização e respeito das narrativas periféricas, por meio de oficinas pedagógicas.

Público alvo:

Projeto direcionado para discentes da rede de ensino e em situação de vulnerabilidade social – especificamente os alunos do 9º ano da Escola Municipal Manuel Lopes Teixeira, moradores da periferia da cidade de Caetité - BA.

Oficinas:

Promover espaços de reflexão e de formação, com o ensino de narrativas de reexistências e narrativas periféricas, e das não violências na educação básica, por meio de práticas educativas de ruptura formal, com a pedagogia engajada e transgressora e para a elevação de estudos e aprendizados de respeito, justiça e valorização de obras, ainda invisibilizadas na sociedade e proporcionar ao alunado, momentos de aprendizagens capazes de atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município baiano de Caetité.

Sequência Didática (SD) - 01:

TÍTULO: Literatura Contemporânea Periférica (as narrativas literárias).

“A capoeira não vem mais, agora reagimos com
a palavra, porque pouca coisa mudou,
principalmente para nós”.

(FERRÉZ, Terrorismo Literário)

Objetivos

Oportunizar momentos de escuta aos participantes;

Possibilitar visibilidade de narrativas periféricas e narrativas de reexistências;

Ampliar os estudos literários e a valorização do contraponto crítico;

Refletir sobre a importância dessas narrativas, na perspectiva teórica de culturas híbridas que não hierarquizam culturas;

Trabalhar leitura e escrita dos discentes da rede municipal de ensino.

Carga horária: 2 horas.

Recursos: serviço de comunicação por vídeo (Google Meet), Data show, slide, jogo literário da memória, caneta e caderno.

Importante considerar, que é fundamental trabalhar as desconstruções sobre as literaturas hegemônicas e perceber como uma é valorizada em detrimento de outras. Como essa ideia de valor é transferida para a prática curricular, e se ela repercute na desvalorização e no apagamento da diversidade cultural. Por isso também, é fundamental um roteiro de estudo, com sugestões e ideias pedagógicas, para a reflexão e o ensino das narrativas de reexistências e periféricas, na rede municipal de ensino, pensando em ajudar na reflexão sobre o processo de ocultação das diversas contribuições sociais e culturais, pelo ‘saber’ ocidental.

Observação: Cada Oficina Pedagógica terá diálogo inicial com a exposição dos objetivos de cada uma das oficinas e com orientações e um resumo apresentando o panorama geral das atividades.

Passo I: Apresentar o projeto de intervenção

Nesse primeiro momento, o projeto de intervenção será apresentado utilizando o serviço de comunicação por vídeo (Google Meet) e dizer que se trata de uma ação de desdobramento da dissertação de mestrado profissional (PPGELS). Terá momentos de conversa direcionada para sensibilização, falando sobre a situação vulnerável que se encontra o público da instituição escolar do município, o discente periférico, bem como sobre a importância de mediar à leitura com narrativas, que retratam contexto similar ao do aluno, como forma de motivação. Encontros para escutar os docentes sobre o que pensam a respeito da temática proposta e o que pensam a respeito da mediação leitora na escola pública. E encontros para tirar dúvidas e ouvir sugestões de acréscimos para as oficinas.

Passo II:

O palestrante explica que serão 3 sequências didáticas, com problematização de temática sobre os estudos literários; a criticidade e do contraponto crítico ao cânone; narrativas de reexistências e narrativas periféricas; como se dão as relações entre apagamento epistêmico e cultural de um determinado grupo na sociedade.

Passo III - (apresentação da situação):

O professor mediador fará a brincadeira do “Jogo literário da memória”. Seguirá a mesma regra do tradicional, a diferença é que o docente confeccionará peças, recortando quadrados de papel. A cada duas peças, poderá colar título de obras literárias existentes na escola e de livros que a escola não possui (título e capa do livro “Pare de nos matar” da autora negra Cidinha e “Ninguém é inocente em São Paulo”; de livros chamados clássicos (“Os três porquinhos”, “Chapeuzinho vermelho”; de imagens de autores aqui trabalhados; dos autores). Espalhar as peças e iniciar o exercício de memória. A partir da atividade, incitar a discussão sobre as obras mais conhecidas e as não conhecidas, os tipos de literaturas, apresentar os autores e obras dos autores “Cidinha e Ferréz”.

Passo IV- (produção inicial):

Momento em que cada aluno poderá se apresentar, seguindo a ordem da caderneta do professor. Apresentar e narrar sua experiência ou não de leitura (se gosta de ler, em caso positivo dizer que tipo de livros, obra que mais marcou e o porquê, em caso negativo, perguntar “Por que não gosta de ler?”).

Passo V – (apropriação final):

O professor estimula cada aluno, perguntando se já ouviram sobre narrativas de reexistência e periféricas. Desse momento, o discente sairá com a tarefa de pesquisar sobre as literaturas não apresentadas na escola e escrever uma narrativa de seu cotidiano.

Importante dizer que a intenção aqui é proporcionar abertura e interação entre discentes e docente; sinalizar para a existência de diversas obras literárias, diversas culturas, além de possibilitar ao professor fazer diagnóstico da turma (gostos e possibilidades de identificações literárias). Importa ainda instigar a discussão sobre distinções literárias na Instituição Educacional, a importância da visibilidade literária dos autores ainda não reconhecidos pela escola; e sobre a valorização da diversidade cultural.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA–(SD)02:

TÍTULO: A Periferia é nossa (saraus nos bares).

“Nossa arte vem da dor. Ela não fala dos negros, ela fala com os negros. Não fala dos pobres, fala com eles.”

(Sérgio Vaz)

Objetivo

Discutir as reexistências periféricas nas narrativas enquanto movimento insurgente e ocupador de espaço, por muito tempo negado;

Pensar a identidade e a ocupação territorial (periferia), de escrita e poder, enquanto algo indissociável;

Refletir a periferia com nova configuração, como espaço de resistência e de reexistência (novo quilombo urbano);

Trabalhar leitura e produção de discentes da rede municipal de ensino;

Contribuir com valorização da diversidade cultural estimulando desconstruções de estereótipos e preconceitos sociais.

Carga horária: 2 horas.

Recursos: Documentário, Data show, canetas e caderno.

Nessa segunda sugestão de atividade, o ponto converge para refletir a identidade cultural, realidades, desconstruindo alguns estereótipos sociais sobre periferia, mostrando a nova configuração, trazida pelos autores, de um circuito promovedor de resistência e reexistências.

Passo I - (apresentação da situação):

Iniciar com motivação sobre o conceito e a cultura da periferia, a construção social sobre ela. Em seguida, o docente faz uma dinâmica, linha no centro da sala, divide a turma entre os dois lados, e solicita que se aproximem e pise na linha, quem se identificar com as seguintes perguntas: *Quem aqui mora nesse bairro? Quem aqui gosta de residir no bairro? Quem aqui gostaria de se mudar do bairro? Quem aqui já sofreu alguma busca (baculejo) da polícia? Quem aqui já presenciou uma invasão policial? Quem aqui conhece alguém que foi morto no bairro? Quem aqui já sofreu algum tipo de violência? Quem aqui se acha bonito (a)? Quem aqui mudaria algo no bairro? Quem aqui conhece a história do bairro? Quem aqui gosta de estudar nessa escola?* Concluir o momento, instigando o diálogo sobre o que sentiram ao fazer à dinâmica, deixar que os discentes expressem suas impressões. O professor poderá falar sobre a origem dos cortiços, favelas e periferia, após fim da escravidão; sobre ausência de política pública em determinadas localidades, afastadas do centro. Poderá conversar ainda sobre a presença de movimento de superação, inspiração, de ato político e de promoção de reexistências na periferia, como ONGs, saraus, associações comunitárias.

Passo II - (produção inicial):

Nesse momento, exibir o documentário: “Curta Saraus”. “Curta saraus” é um projeto, que teve o objetivo de apresentar novos artistas e o movimento de saraus que são realizados em bares nas periferias das regiões do Copão, Campo Limpo e São Luís, da cidade de São Paulo, trazendo para discussão temas como cultura, arte e seu poder transformador.

Observação 1: O docente poderá lembrar, que os bares da periferia, embora tenham sido pensados para outro propósito, o comércio de bebidas, se tornam nesses momentos, espaços políticos, de afirmação das identidades, de enfrentamento e combate ao sistema que oprime ao negar para essa população determinados lugares de ocupação.

Passo III - (apropriação final):

O discente fará um resumo escrito ou oral, expondo ideias sobre aspectos positivos dos modos de vida, de expressões políticas e intervenções culturais nos bairros periféricos.

Observação 02: Importante dizer que tanto nos saraus da periferia quanto nas narrativas, o que os autores periféricos parecem fazer é ocupar espaços, ressignificando-os, desfocando da concepção de periferia enquanto local das ausências (saneamento básico, educação de qualidade, segurança etc.) e falências, para espaços de afirmação de pertencimento, perpassando pelas identidades, quebrando a ideia da hegemonia cultural para promover o aquilombamento, a resistência e a consciência de direitos, a partir da perspectiva de luta, por meio e com a periferia, singularizando cada sujeito, sem perder de vista o sentido de coletividade. Exatamente o que percebemos em autores negras e negros contemporâneos que, insurgem assumindo uma postura intelectual, literária e de atuação prática decolonial. “É preciso ir ao encontro da vida para buscar forças para resistir” (CARNEIRO, 2011, p. 84). As narrativas periféricas podem promover reexistências, como sinaliza Josélia Santos da Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, *Margens: formas de resistência e reexistência*, porque são “Vozes que se empoderam e promovem o empoderamento de uma pluralidade de vozes que passaram ou passam pela experiência do Silenciamento” (SILVA, 2018, p. 66).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) - 03:

TÍTULO: Cidinha da Silva e Ferréz

Por que eu escrevo?

Por que tenho que
Porque minha voz
em todas suas dialéticas
foi silenciada por muito tempo

(Jacob Sam-La
Rose)

Objetivos:

Estudar a obra *Parem de nos matar* da autora negra Cidinha da Silva e o livro *Ninguém é inocente em São Paulo* do autor negro Ferréz, bem como a trajetória de ambos;

Estabelecer contato com Literaturas periféricas/marginais, que sofreram práticas de invisibilidades em circuitos culturais e literários;

Trabalhar leitura e produção discente da rede municipal de ensino;

Possibilitar a criação de possíveis reexistências na escola pública;

Colaborar para atenuar as violências sistêmicas, no âmbito do município de Caetité.

Carga horária: 2 horas.

Recursos: Vídeos, data show. Canetas e papel, músicas e livros (*Parem de nos matar/Ninguém é inocente em São Paulo*).

A terceira Sequência Didática (SD), cujo tema é Cidinha da Silva e Ferréz, aborda as trajetórias dos autores aqui estudados e uma obra de cada um deles. A intenção é contribuir para a valorização e visibilidade dos referidos autores e suas narrativas, por meio de atividades que envolvem leitura, reflexão e produção escrita/oral entre alunos. Podendo também ainda, cooperar para diminuir as violências diversas e para produzir possíveis reexistências, entre discentes da rede municipal de ensino. A sequência será realizada da seguinte forma:

Passo I:

O professor mediador projeta no data show slides, fotos e a trajetória de vida da autora Cidinha da Silva. O último slide será sobre a capa do livro “Parem de nos matar”. Nesse momento, o professor procura explorar o livro, instigando o aluno sobre o título e o desenho da capa; pergunte sobre o que eles pensam se tratar a obra literária. Deixar que o aluno fale sua impressão sobre capa e título.

Passo II - (apresentação da situação):

O professor selecionará um texto do livro “Parem de nos matar” da autora Cidinha da Silva. A sugestão aqui é escolher a narrativa “Quando a palavra seca”, Quando a palavra seca é uma das 72 crônicas que compõem a obra “#PAREM DE NOS MATAR”, o *corpus* literário do livro aborda as variadas formas de racismo na sociedade, retrata a cruel morte de uma jovem mulher negra, da periferia por policiais. A narrativa da cronista Cidinha da Silva apresenta a notícia de que uma mulher periférica, negra, foi baleada no pescoço, tendo seu corpo arrastado pelas ruas da cidade carioca. A autora se propõe mostrar ao leitor, de forma crítica, que todas as mulheres atravessadas pela tríade da opressão, de ser mulher, pobre, negra, dentro da conjuntura e das circunstâncias atuais do nosso país, não estão isentas de sofrerem violências e banalizações da morte.

Passo III:

O docente trabalhará a leitura, com contextualização do texto, sempre fazendo relação com os dias atuais. Poderá ainda fazer paradas estratégicas, quando na leitura, com discussão norteadora, sinalizar para realidades similares (Cláudia: mulher, negra, da periférica, violentada e morta), possibilitando ao aluno fazer relações, similaridades

sobre a tríade opressão feminina no bairro. *Quem são as mulheres do bairro? Elas sofrem opressões, violências, mortes iguais? Houve casos de mortes de mulheres no bairro/cidade? Somos mesmo todas Cláudias, como afirma a autora?* É fundamental que o professor mediador faça abordagem sobre as violências e o racismo estrutural, para com as populações negras, reforçando que as mulheres são as maiores vítimas desse sistema.

Passo IV:

Passar o vídeo “Cidinha da Silva lança livro no Aparelho Luzia em SP”, em que a dramaturga Cidinha da Silva fez o lançamento do livro “Parem de nos matar”, e apresentar as principais motivações para a escrita do livro. O livro possui textos sobre genocídio de jovens negros e a violência policial, possibilitando ao leitor pensar sobre as violências sistêmicas no país para um grupo étnico social.

Passo V (produção inicial):

Em dupla, os discentes farão uma segunda e atenta leitura do texto “Quando a palavra seca”, selecionarão trechos que chamaram a atenção, em seguida farão exposição oral, sobre impressões e reflexões também, sobre as posturas dos personagens.

Passo VI:

O professor mediador apresenta a trajetória, fotos e segunda obra literária “Ninguém é inocente em São Paulo”, do autor Ferréz, em data show. O último slide será sobre a capa do livro citado. Nesse momento, o professor procura explorar o livro, instigando o aluno sobre o título e o desenho da capa; pergunte sobre o que eles pensam se tratar a obra literária. Deixar que o aluno fale sua impressão sobre capa e título.

Observação 01: Além do retrato do cotidiano da favela, o racismo e as diversas outras violências, também estão na pauta principal de denúncia, na produção de Reginaldo Ferreira da Silva (Ferréz). Escreveu muitas obras, dentre elas romances, contos, poesias. Morador da periferia de São Paulo e escritor engajado, Ferréz possui ligações com o movimento hip hop, militando de diferentes formas na periferia.

Passo VII:

O professor selecionará um texto do livro “Ninguém é inocente em São Paulo” do autor Ferréz. A sugestão aqui é escolher a narrativa “Fábrica de fazer vilão”, que retrata a violência policial, ao invadir sem distinção, residência da periferia por policiais, e humilhar famílias de trabalhadores. Situação similar a diversas famílias de comunidades que sofrem com abusos de autoridade policial. O tema violência, especialmente presente em suas obras, gera impotência na comunidade que, muitas vezes, não sabe a quem recorrer quando vê seus direitos sendo violados, justo pela força operadora oficial do Estado, que os deveria garantir.

Passo VIII:

O docente iniciará contando a seguinte narrativa: Policiais, em perseguição a ladrões, acabam invadindo a moradia errada. Arrombam a porta da residência de uma família de trabalhadores. O que acaba causando uma situação problema para os membros. O pai e a mãe passam mal, e um dos filhos, que com o susto, ao tentar fugir, é atingido por uma bala na perna. Depois de perceberem o erro grotesco, a polícia sai da residência, a procura do verdadeiro ladrão, não antes de dirigir ameaças à família, caso fossem denunciados.

Apesar de fictícia, essa narrativa, infelizmente, se tornou algo habitual nas comunidades periféricas. O que mais assusta é a naturalização dessa realidade na sociedade.

Passo IX:

O mediador trabalhará a leitura, com contextualização do texto, sempre fazendo relação com os dias atuais. Poderá ainda fazer paradas estratégicas, quando na leitura, com discussão norteadora, sinalizando sempre para realidades similares (abuso de autoridade, família negra da periférica, violência), possibilitando ao aluno fazer relações, similaridades entre vivência no bairro. *Quais residências são invadidas? Quem sofre esse tipo de violência? Houve casos*

assim no bairro/cidade? É fundamental que o professor mediador faça abordagem sobre as violências e o racismo estrutural, para com as populações negras, nessas localidades.

Passo X - (apropriação final):

Os discentes, agora individualmente, farão uma segunda e atenta leitura do texto “Fábrica de fazer vilão”, em seguida farão comentário oral sobre impressões do texto lido.

Passo XI:

O docente fará a brincadeira “Quem disse isso?”. Essa dinâmica ajudará na concentração da leitura e na estimulação da memória. O mediador selecionará trechos ora do texto “Fábrica de fazer vilão” e “Quando a palavra seca”, lerá em voz alta o fragmento escolhido, pedirá ao aluno para lembrar de onde é aquele fragmento, qual personagem está presente e/ou de qual história. O professor oferecerá um bombom a quem conseguir mais acertos.

Observação: Podemos afirmar que o escritor negro Ferréz e a escritora negra Cidinha da Silva narram em seus textos as questões raciais, os acontecimentos e os enfrentamentos diários, assumindo um olhar crítico sobre o papel da literatura.

Resultados esperados: Impulsionar percepções sobre a existência de diversas literaturas, além da canônica, na sociedade, dando visibilidade a essas obras. Possibilitar o conhecimento de si e de seus pares, enquanto potenciais apropriadores de mudanças, de sua própria história.

Expectativas das atividades: Ampliar percepções dos sujeitos envolvidos, sobre as nuances na sociedade, distinguindo realidades, a partir de leituras.

Divulgação dos resultados:

Serão registrados materiais, documentos impressos, fotográficos, para operacionalizar pesquisadores em produção de publicações diversas.

As sequências didáticas

Essas oficinas buscam desenvolver a prática em escrita e produção de texto a partir das narrativas de si, as experiências e histórias cotidianas vividas nas estradas da vida. As ações acontecem de maneira orgânica durante o projeto, sendo que, as participantes serão instigadas a registrarem de maneira verbo-imagética todas as experiências, sensações, pensamentos suscitados (percepção e afetos).

Avaliação

Avaliação será processual e contínua, possui caráter formativo, reflexivo, que levará em consideração a participação dos envolvidos, em todas as fases de realização do projeto. Por possuir característica permanente, a avaliação se dará também pelo acompanhamento das influências das atividades, sobre o dia a dia dos sujeitos. Essa combinação de instrumentos poderá medir, de forma mais assertiva, diversos aspectos da aprendizagem