

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Laura Arcas Gonçalves

**A literatura e a escrita de mulheres negras como ato de escrevivência e
reexistência**

Mestrado em Literatura e Crítica Literária

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Literatura e Crítica Literária sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Cardoso

SÃO PAULO

2024

Laura Arcas Gonçalves

A literatura e a escrita de mulheres negras como ato de escrivência e reexistência

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Literatura e Crítica Literária sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Cardoso

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradeço às ancestrais

E a todes que fizeram essa pesquisa possível.

Gratidão, que a luta continue.

Gonçalves, Laura Arcas. A literatura e a escrita de mulheres negras como ato de escrevivência e reexistência. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós Graduated em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2024. 77p.

RESUMO

A pesquisa *A literatura e a escrita de mulheres negras como ato de escrevivência e reexistência* tem o seu ponto de partida no questionamento de como a escrita se estabeleceu no Brasil sendo técnica/instrumento e matéria escolar. O objetivo é, por meio de revisão bibliográfica, descobrir de que maneira a escrita foi manuseada e instrumentalizada no Brasil, germinando os problemas que encontramos hoje na competência da palavra escrita em nossos alunos, e como as mulheres negras recriaram a escrita do colonizador, transformando-a em ato de escrevivência e reexistência. Nessa perspectiva, partiremos para a discussão histórica, percorrendo o contexto em que a escrita se desenvolveu na sociedade brasileira. Em seguida, analisaremos a escrita e a literatura de Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo a partir da reexistência (Souza, 2011) e Escrevivência (Evaristo, 2020), evidenciando formas no trato com a linguagem escrita que partem da (re)criação e da liberdade.

Palavras-chave: Escrita; Escrevivência; Reexistência; Autoria feminina negra.

Gonçalves, Laura Arcas. A literatura e a escrita de mulheres negras como ato de escrevivência e reexistência. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2024. 77p.

ABSTRACT

The research *Literature and the writing of black women as an act of survival and reexistence* has its initial point in the questioning of how did writing established itself in Brazil as a technique/instrument and as a school subject. The objective is, through a literary review, to find out in what ways writing was handled and instrumentalized in Brazil, germinating the problems we see today in the competence of our students, and how did black women recreated the colonizers writing, transforming it in an act of “escrevivência” and reexistence. From this perspective, the research will move on into a historical discussion, with the discourse of the context in which this writing developed throughout brazilian society. Following that, the research will analyze the writings and literature of Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, and Conceição Evaristo, as of “reexistência” (Souza, 2011) and “Escrevivência” (Evaristo, 2020), studying the ways written language is a part of (re)creation and freedom.

Keywords: writing; “escrevivência”; reexistence; black female autorship

Sumário

INTRODUÇÃO	6
1. A PAVIMENTAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL	10
1.1 Início do caminho	10
1.2 O retorno à invasão	18
1.3 Colonização e gramatização da língua.....	20
1.4 Início da caminhada escolar no Brasil	25
1.5 Escola e exclusão	32
1.6. A (in)competência da escrita	36
2. OS MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ESCRIVIVÊNCIA NA ESCRITA DE MULHERES NEGRAS	39
2.1 A resistência da literatura brasileira	39
2.2 A reexistência e escrevivência na literatura brasileira	43
2.3 As escritoras negras, a resistência e a escrevivência.....	47
2.4 O fim do caminho.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

No momento de escrita desse texto (início de 2024) no Brasil: cerca de 24 milhões de pessoas passam fome, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) divulgada em abril de 2024 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao menos 227 mil cidadãos vivem em situação de rua, segundo Ipea 2023, e, pelo menos, 2 milhões de crianças estão fora da escola, de acordo com o estudo realizado pelo Ipec para o UNICEF em 2022. Para além desse terrível cenário, assistimos no território brasileiro, com mais força e mais adesão a defesas ao indefensável, como a intervenção militar, acompanhada, também, da constante manipulação de informação na sua mais alta distorção, ultrapassando a realidade, popularmente conhecida como *fake news*.

Histórias estão sendo criadas industrialmente e a grande massa de pessoas não consegue identificar, nem interpretar o texto para conseguir distinguir a realidade da má intencionalidade da mentira ficcional. Isto é, criar uma fantasia em cima de um fato para distorcer a realidade e poder manipular o pensamento e o julgamento social acontece constantemente e com muito sucesso hoje, resultado que não depende apenas da criatividade do criador, mas depende essencialmente da capacidade de resposta da sociedade àquele texto. Bons exemplos de absurdas *fake news* que foram vitoriosas em seus objetivos são a distribuição de *kit gay* e de mamadeira com formato de pênis. Histórias ilógicas que facilmente contemplariam o gênero do absurdo passaram a ser lidas como reais, evidenciando graves faltas de instrumentos para receber, entender, interpretar e passar o texto adiante. Diante dessa conjuntura, discursos se tornaram vazios e diálogos foram espatifados. A partir de um cenário complexo e preocupante, como se estabelece as urgências dessa sociedade e qual o papel que nós, pesquisadores, desempenhamos, e precisamos desempenhar?

A mim coube o roteiro que guiou minha caminhada pessoal: a escrita. De que forma a escrita no Brasil se desenvolveu a ponto de não se abrochar como técnica nos alunos e cidadãos? Que é tão estranha a ponto de não sabermos escrever um texto coeso e coerente, nem manusear as ferramentas necessárias para escrever nem mesmo identificá-las na leitura de um autor que as utilizou para fecundar o texto lido? Caso houvesse uma estruturação, um desenvolvimento, um trabalho sob a escrita, estaríamos onde estamos como sociedade? Minha justificativa mora na falta e na

dificuldade que nossos alunos expressam, além da urgência da necessidade em instrumentalizar a competência em nossos cidadãos, que se tornaram reféns em uma sociedade altamente letrada que eles não conseguem participar.

Nesse sentido, temos como pergunta norteadora da pesquisa: há uma metodologia no ensino da escrita no Brasil em que o aluno se aproprie da técnica da escrita, conseguindo manipular a linguagem? De que forma a literatura de mulheres negras são exemplos do apoderamento e uso da palavra escrita? Nossa hipótese é que não há uma metodologia para o ensino da escrita no Brasil por ter sido administrada como instrumento de colonização, sendo a literatura feita por mulheres negras atos de reexistência e escrevivência, exemplos de formas de apreensão da palavra escrita do colonizador e de inserção social, que partem da liberdade da (re)criação da linguagem, podendo ilustrar novas possibilidades de ensino-aprendizagem da escrita.

Portanto, analisaremos os percursos da escrita no Brasil evidenciando como a língua foi empregada como instrumento de colonização, Para isso, refletiremos sobre o contexto histórico brasileiro e o uso da escrita, da leitura e da gramática como ferramentas de colonização e de impedimento social. Em seguida, analisaremos a escrita de Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo demonstrando os elementos de escrevivência e de reexistência nos textos literários, identificando como as autoras transformaram a escrita, que antes era instrumento do colonizador, em liberdade, em libertação, em inserção social.

A pesquisa parte da discussão da alfabetização e da relação com a teoria do Letramento, por meio de Roxane Rojo (2009) e Magda Soares (2009). Em seguida, utiliza Maria Luiza Marcílio com *História da escola em São Paulo e no Brasil* (2005) para abordar aspectos históricos, desembocando na Escrevivência, de Conceição Evaristo (2020) e nos Letramentos de Reexistência de Ana Lúcia Souza (2011).

Assim, a partir de angústias pessoais e sociais, iniciei a plantação do nosso debate: *A pavimentação da leitura e escrita no Brasil*, título dado ao capítulo 1. De início, escolho por abrir a discussão sobre alfabetização e letramento, culminando na ideia da necessidade de dissociação entre os atos e conhecimentos de leitura e de escrita. Posteriormente, optei por traçar uma linha histórica, retornando ao momento da invasão portuguesa e explicitando como a língua portuguesa e a gramática foram usadas como instrumentos de colonização, se afastando da oralidade e, portanto, das línguas orais indígenas e africanas. Adentrando as palavras de Daniel Munduruku

(2018) e Kaká Werá Jecupé (1998) para entendermos a visão indígena e passando por bell hooks (2017) e Manuel Rui (1987) para apreendermos a questão africana, desembocamos em como a sociedade brasileira implantou a escola juntamente com o ensino da língua portuguesa, analisando o livro de Maria Luiza Marcílio: *História da escola em São Paulo e no Brasil* (2005). A partir da construção do passado, conseguindo construir e obstruir a ideia da leitura e da escrita como ações de causa e consequência, abarcando a potência da escrita que ameaça a manutenção das classes sociais.

No segundo capítulo, a partir da análise e da demonstração de que a escrita foi um campo com o acesso impedido para quem não era da elite, retomamos e discutimos como a literatura brasileira feita por mulheres negras reexistiu a partir da *Escrevivência* (2020), apreendendo, manipulando e recriando a língua portuguesa colonizadora. Analisando os casos de Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, apreendemos como essas mulheres utilizaram e dominaram a técnica da escrita colonizada em um movimento de existência, resistência, reexistência e *escrevivência*, sendo exemplos bem-sucedidos de uso da linguagem.

A metodologia adotada nesta pesquisa, portanto, consiste em uma abordagem de cunho qualitativo com fins descritivos e analíticos. Consiste em selecionar, a partir de um levantamento bibliográfico aprofundado, textos que se referem ao corpus estudado e ao tema desta investigação.

Os temas fundamentais abordados nessa pesquisa são ideias novas e pouco exploradas, necessitando de mais atenção e pesquisas na área. Apesar disso, há estudos essenciais que servem de apoio para o surgimento e continuação dessa pesquisa, cito aqui três deles. Iniciando com “*Escrevivências de Paripe: a Reexistência de estudantes do ensino básico nas oficinas de leitura e produção de textos*”, de Jailma Cerqueira de Azevedo Lima, passando pela magnífica tese de Klebson Oliveira “*Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico.*” e terminando na pesquisa de Elisa Maria Dalla-Bona: “*Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental.*”

Cada autor trabalha grandes temas que atravessam essa pesquisa; Jailma Cerqueira de Azevedo Lima nos presenteia com um fundamental trabalho qualitativo de cunho etnográfico que reflete sobre as práticas sociais de letramento de alunos do

9º de uma escola municipal em Salvador, compondo, ao final, uma proposta de intervenção que pretende compreender os eventos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos, proporcionando espaço de escuta e valorização das práticas de escrita e de leitura. Klebson Oliveira em “Negros e escrita no Brasil do século XIX: história, edição filológica de documentos e estudo linguístico” entrega uma pesquisa riquíssima para nós e para o nosso país. Sua tese procurou investigar o lugar social de africanos e seus descendentes na Bahia oitocentista, a situação da alfabetização na Bahia do século XIX e a relação entre alfabetização e africanos e seus descendentes. Reuniu documentos de escravos, que, por fim, analisou sob a ótica da segmentação gráfica, um traço da aquisição da escrita – grafias para sílabas complexas, fenômenos gráficos e marcas da oralidade na escrita no plano da fonética/fonologia. Elisa Maria Dalla-Bona desenvolve um trabalho essencial sobre o Letramento Literário na escola: recortada pela turma da 4º série do ensino fundamental, a pesquisadora analisa se os procedimentos adotados para a sala de aula correspondem ou não ao processo de letramento literário, observando a postura e as produções dos alunos, além do papel da escola nesse cenário. A partir da exposição do embasamento teórico e metodológico, seguimos adiante.

1. A PAVIMENTAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL

1.1 Início do caminho

A Parada LGBTQIAPN+ de São Paulo sempre me foi um lugar de liberdade - mesmo que limitado, com suas poucas horas, e com o iminente risco no caminho de casa até o mercado encontro. Poder expressar meu amor e minha liberdade, por mais irreal e fictícia que seja, me marcaram como momentos de grandes esperanças. Afinal, nenhum espancamento, nenhuma morte é prevenida¹ depois de voltarmos para casa; porém, sempre senti a força do coletivo, quando estamos juntas, quando estamos no amor, estamos revolucionando o mundo de hoje e a nós mesmos.

Em 2022, com o retorno das atividades presenciais, passado o difícil e doloroso momento da Pandemia de Covid-19, fui à Parada LGBTQIAPN+ com o coração gritando por amor e liberdade, carregando o sentimento do que seria o último ano do genocida governo de Jair Messias Bolsonaro. Cheguei àquela festiva tarde sentindo a alegria vibrando em sincronia com cada som, flutuando todes nós em uma grande onda colorida. O amor, eu sentia em cada sorriso, em cada bandeira, em cada beijo. Se havia um imaginário de dia perfeito, aquele céu azul se enquadrava perfeitamente. Ao fim das fluidas horas, me despedi do fervo-comunhão e desci terra abaixo. Passando pela catraca do metrô com o bilhete amassado retirado da pochete, entrei no primeiro vagão, antes vazio, este se preencheu de arco-íris. Ali carregávamos o amor.

Seguimos viagem. Na próxima estação, a porta se abre e entra uma senhora. Avisto, em primeiro momento, suas mãos entrelaçadas. Miúdas, frágeis. Subo meu olhar para acompanhar o momento em que seus olhos buscam todos os rostos daquele espaço enquanto dizia, alguém me ajuda, eu quero voltar para a casa. alguém, eu quero voltar. Grossas gotas aguavam suas palavras. Foi quando eu assisti a todes escolhendo olhar aquela mulher, com idade avançada, debilitada, suplicante e apagá-la completamente. Se todes fingirem direitinho, ela deixa de existir por completo.

Eu quase acreditei que ela não existia.

¹ De acordo com o relatório de 2019 do GGB – Grupo Gay da Bahia (2019, p. 12): “Em 2019, 329 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%)”.

Levantei carregando a culpa de termos falhado. Peguei em suas mãos e perguntei seu nome:

Maria, Maria Carolina

Com encharcas palavras, ela me respondeu que queria voltar para casa, você me ajuda, fiá, voltar pra minha casa? o homi pediu meu nome num papel, depois disseram que não é mais minha, minha terra, não é mais minha.

Minha pesquisa decorre a partir de meu encontro com Carolina.

A solidificada importância da leitura e da escrita na sociedade - e na escola - brasileira dificilmente foi e é questionada. Temos, como exemplo, o famoso texto de Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (1989), em que ele discorre sobre o valor do ato da leitura e o acréscimo de uma concepção crítica; em suas palavras, “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (1989, p.9). Para o educador (1989, p.14, aspas internas do autor), “o ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido.”, apesar de uma construção com um viés fundamental de inserção da criticidade e da interpretação, não parte do questionamento da leitura em sua condição histórica. Freire (1989, p.14) argumenta que “A leitura crítica da realidade [...] pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.”, entretanto, não conecta o pensamento com o passado colonial e a entrada da leitura na sociedade brasileira. Nesse sentido, o professor parte do pressuposto que as pessoas necessitam ler, em sua dimensão crítica, para que, assim, possam se apossar de uma ferramenta que atua contra a hegemonia (que advém do nosso passado enquanto colônia de exploração de Portugal), mas não há o estabelecimento da relação com a colonização. Assim, perpetuamos e reproduzimos a ideia da importância da leitura e também da escrita, esquecendo (ou apagando?) a história da entrada e da confecção dos dois conhecimentos nas terras brasileiras.

Dessa forma, a congelada imagem da importância da leitura e, inferiormente, da escrita, que objetiva transformar os alunos em cidadãos que passariam a possuir, após os anos de passagem pela formação escolar e pela alfabetização, os conhecimentos de leitura e de escrita para adentrar a sociedade, é extremamente nociva, pois a positividade da fixa importância forma uma barreira que impede a

visualização do motivo histórico de tal relevância, prejudicando, assim, a transposição e revisão do passado, movimento essencial para compreender e lidar com as consequências que atinge a realidade de hoje. Nesse sentido, a falta de vinculação com o passado, calcada no engessamento no trato com a leitura e com a escrita na sala de aula, expressa números desastrosos. De acordo com o PISA de 2018:

Cerca de 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, contrastando com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. O percentual de estudantes em cada país/economia que alcançam cada nível de proficiência mostra quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Segundo a OCDE, no Nível 2, os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no Nível 2 em Leitura geralmente têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam receber dicas ou instruções antes de conseguirem se envolver com um texto. [...] Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do Pisa 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que eles avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. (2018, p. 77)

A pesquisa denuncia a absurda realidade em que nossos alunos estão envolvidos. Categorizar em níveis, isto é, de forma comparativa, a relação que se encontra os educandos e a sua competência leitora expôs que nós, educadores, falhamos em construir em nossos alunos os instrumentos para que eles apreendessem o ato de ler - e de escrever. Não que seja novidade, pois nós já intuímos/presenciamos esse cenário, como acrescenta Irandé Antunes:

Se admitirmos que os acontecimentos de sala de aula se projetam na vida particular das pessoas, podemos deduzir que muito pouco interesse pela leitura e pela escrita fica como herança da experiência escolar. E, depois, lá fora, na vida social, familiar e do trabalho, não haverá tempo nem gosto para ler e escrever textos, exatamente como, agora, na escola, não se encontra tempo e outras condições para desenvolver tais competências. (Antunes, 2005, p. 41)

A falta de uso da leitura e da escrita fora e pós esfera escolar é o sintoma da questão. Diante de um cenário em que formamos alunos que não conseguem adentrar a cultura escrita, temos, como tentativa recente de rever e de repensar essa conjuntura, a estruturação do conceito de letramento, que levou à revisão da prática de alfabetização, identificando a necessidade de ir além da ação de alfabetizar. Dialogando com Magda Soares, temos que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento. (Soares, 2009, p. 20)

Nesse sentido, a demanda de criar uma nova palavra/conceito advém da falta dos alunos em operar a leitura e a escrita, sendo que, para adentrar a realidade que está fora dos limites da escola, não é suficiente apenas a decodificação e a junção de letras, é preciso manejar o uso em situações sociais que os alunos se encontrarão. Como Delia Lerner argumenta:

O desafio [da escola] é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita. É - já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. (Lerner, 2002, p.27)

Assim, a realidade, carecendo do conceito/ação de Letramento, demonstrou que o ato de ler e de escrever tem seus níveis de aprimoramento: é necessário saber decodificar signos, porém saber como manusear o que foi decifrado é essencial. Interpretar, argumentar, exemplificar está além de posicionar letras. Em vista disso, é necessário distinguirmos os conceitos de alfabetização/alfabetismo e de letramento, apreendendo suas especificidades, para que possamos avançar a discussão. Adicionemos as palavras de Roxane Rojo:

(...) o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Nessa perspectiva, a falta que a alfabetização concretizou entre os alunos está relacionada à retirada do ato de ler e de escrever do âmbito social, pautando o foco individual, que limitou a instrumentalização dos sujeitos, aprisionando conhecimentos que só funcionam dentro dos muros da escola. Temos, por exemplo, a "redação", um gênero textual que apenas existe dentro da prova do vestibular, ideia que acaba fora do limite escolar. Portanto, de que forma os alunos se podem se tornar cidadãos com saberes para usufruir dos conhecimentos de leitura e de escrita dentro da sociedade sendo que não se colocou em prática essa noção?

Além disso, em conjunção com a ótica social, é necessário que se expanda, dentro e fora da escola, o que engloba o ato de ler e o ato de escrever. Sob esse aspecto, Roxane Rojo contribui:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc. (Rojo, 2009, p. 44-45)

A autora salienta ações e relações do ato de ler e do ato de escrever que ultrapassam a decodificação e a codificação, e, portanto, a alfabetização. São atos que necessitam de mais espaço e de mais tempo para o aluno elaborar e aperfeiçoar; por exemplo, o uso da intertextualidade requer que o sujeito tenha tido acesso a dois textos, se apossado de suas ideias e correlacionado os sentidos, originando um terceiro - gesto apenas de uma pessoa letrada. Dessa forma, o letramento cria possibilidades de uso da leitura e da escrita que a alfabetização não abrange, acarretando, assim, a separação entre os níveis de apreensão desses domínios pelos sujeitos.

Nesse sentido, Magda Soares diferencia as categorias que os cidadãos ocupam a partir de seu grau de interação com a leitura e a escrita:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 2009, p.36)

A estipulação da palavra prática [da leitura e da escrita] para definir um sujeito letrado é o cerne da questão, pois denota a apreensão dos recursos necessários para se constituir uma ação em execução, bem-sucedida, até o ponto de se tornar uma prática. A alfabetização não abarca a apropriação da leitura e da escrita, nem

amalgama a interação entre a sociedade, gerando grandes empecilhos na interatividade dos alunos para com esses conhecimentos. Como Lerner afirma:

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (Lerner, 2002, p.17)

A nomeação de “membros plenos” para designar quem está apto a manipular e a se relacionar com a linguagem escrita, passando a compor, como integrante, a comunidade de leitores e de escritores, é ideal quando estabelecemos a condição de processo até o educando atingir o título de membro pleno, isto é, efetivamente letrado. É necessário ressaltar, neste ponto, que o letramento não é a negação da alfabetização. A construção do letramento expandiu a ideia do alfabetismo, devido à identificação da insuficiência, mas ainda necessita de sua contribuição. Como argumenta Magda Soares:

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento ... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 2009, p. 47, aspas da autora)

Através desse pensamento teórico, a ideia de formarmos alunos alfabetizados e letrados seria, então, um dos possíveis caminhos para conseguirmos finalmente inseri-los na cultura do escrito. Para Irandé Antunes: “De fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra.” (2007, p. 152). Isto posto, hoje, eu defendo que essa base teórica ainda não é suficiente, pois a teoria pouco contribui para repensar a raiz da falta que nossos formandos e cidadãos brasileiros demonstram diante da leitura e da escrita, sendo a alfabetização apenas parte dessa questão. Como Magda Soares expõe:

Apesar dessas diferenças "fundamentais", as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal). (Soares, 2009, p. 68, aspas da autora)

A arquitetura do letramento, infelizmente, ainda mantém o espaço de dependência, de hierarquização e de sobreposição da leitura para com a escrita,

fracassando em revisar equivocadas premissas que impedem a separação e a composição desses conhecimentos pelos próprios falantes da língua. Assim, abro uma chave na argumentação de Magda Soares: em seu exemplo, é possível ser capaz de ler bem ou de forma mediana, mas só é possível escrever mal, ou nem saber escrever. Eis, portanto, o retrato sintomático do problema: a leitura está sempre em prioridade em relação à escrita. As pessoas são capazes de ler de forma razoável, satisfatória, fluente, porém a escrita aparece atrelada como conhecimento reduzido: ou não se sabe escrever ou se sabe muito mal. Quando nossos alunos, mesmo os letrados, irão escrever bem?

Por conseguinte, para que consigamos chegar ao grave problema de formarmos indivíduos incapazes de lidar com a linguagem, é necessário irmos além da questão da alfabetização e compreendermos a escrita e a leitura como ações distintas e específicas, e que, portanto, requerem seus próprios instrumentos de constituição e de uso, além de sua própria e independente base teórica. Assim, a separação dos conhecimentos que exige a ação de ler e a ação de escrever é fundamental. Apesar de a leitura e a escrita serem entrelaçadas por um cordão umbilical, em que há a necessidade de saber ler para que a escrita se estabeleça, ler não é a ferramenta que articula a escrita. Isto é, saber ler não significa saber escrever. A ideia de que um bom escritor é um bom leitor não é inversamente proporcional, assim, ler não proporciona os instrumentos para escrever. Nessa perspectiva, Irandé Antunes contribui:

Antes de qualquer outra consideração, vale a pena fazer uma observação: não se pode estabelecer entre leitura e escrita uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável, segundo pensam alguns: se alguém lê, escreve bem. Como vimos, a leitura constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita. Mas, não de uma forma mecânica. Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que quem lê, necessariamente, escreve bem. A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem. (Antunes, 2013, p. 196)

Nesse sentido, o questionamento (e a estranheza) inicial dessa pesquisa se dá a partir do motivo que perpetua a insistência em atrelar a leitura e a escrita de forma hierarquizada e dependente, mesmo em teorias novas como o letramento. Quando invalidamos a nociva ideia de que aprendemos a escrever, lendo, abrimos caminho para entender que nossos alunos têm diferenças substanciais entre o preparo que

possuem sobre a leitura e sobre a escrita. Também abrimos espaço para enxergar e lidar com - mais do que a falta - o grande abandono teórico que temos diante do estabelecimento da escrita no Brasil. Afinal, quais metodologias dispomos para ensinar nossos alunos a escreverem, especialmente sem associar a escrita como uma ação dependente do exercício da leitura, em que escrever decorre a partir da resposta à leitura que a antecede? Para Delia Lerner:

O desafio é - por outro lado - orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar se por escrito com os demais e com elas mesmas, em vez de continuar "fabricando" sujeitos quase ágrafos, para quem a escrita é tão estranha, que se recorre a ela somente em última instância e depois de haver esgotado todos os meios para escapar de tal obrigação. (Lerner, 2002, p. 28, aspas da autora)

Depois de anos e de centenas de horas na escola, formarmos indivíduos que não recorrem à escrita pela falta de domínio é preocupante e sintomático. É de questionar, portanto, o motivo de se manter uma estrutura tão nociva para os alunos e para a nossa sociedade; como e por que continuamos formando alunos que não escrevem? Nas palavras de Lerner:

[...] o desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como "copistas" que reproduzem - sem um propósito próprio - o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade - também estranha - se reduz à avaliação por parte do professor. (Lerner, 2002, p. 28, aspas da autora):

A autora separa perfeitamente a ideia de que reproduzir textos não é o mesmo que produzi-los. Essa pesquisa, por conseguinte, tem o intuito de encontrar razões históricas para a falta de construção e desenvolvimento da formação de escritores² no Brasil.

A transformação dos alunos em cidadãos é o princípio da escola, assim, ensinar a ler e a escrever são os maiores objetivos dela como instituição, como afirma Lerner: “[Ler e escrever] - talvez a única função - da escolaridade obrigatória.” (2002, p.17). Entretanto, mais do que falhar nessa formação - falha que tem mais de sucesso do que derrota - existe uma espessa diferença entre o preparo que o aluno tem sobre a leitura e sobre a escrita ao concluir esse processo. Independentemente do nível escolar que o aluno se encontra, essa fissura se apresenta, consciente ou inconscientemente, em maior ou menor grau, como expressa Irandé Antunes: “Tem

² Escritores é aqui entendido como os sujeitos que se apropriaram e se utilizam da escrita.

sido consensual a observação de que, mesmo nos estágios mais avançados da escolarização (incluindo aqui o universo da pós-graduação), as pessoas revelam dificuldades no desempenho da escrita de textos formais, relevantes e coerentes” (2013, p. 161-162). Assim, cometendo a grotesca ação de juntar a escola pública e a escola particular para analisar o sistema de forma completa, também é possível identificarmos a discrepância entre as competências nos dois ambientes - apesar das imensuráveis diferenças de proporções entre as duas realidades. Para Antunes:

Como saldo final, fica a disseminação hegemônica da "ideologia da incompetência", isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver, com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola. (Antunes, 2013, p. 35, aspas do autor)

Nesse sentido, a premissa dessa pesquisa é a defasagem. Se existe a manutenção das diferenças entre as capacidades de ler e de escrever, é vital compreendermos o motivo de instrumentalizarmos descompassadamente nossos alunos. Logo, para que seja possível encontrarmos essa raiz, necessitamos retornar na linha histórica e entender como a leitura e a escrita se estabeleceram no Brasil, permitindo, então, o avanço para o entendimento da estrutura que encontramos hoje. Dessa forma, nosso debate se inicia em 1500.

1.2 O retorno à invasão

Não podemos iniciar a discussão cometendo o erro de partir diretamente para a abertura da primeira escola, ou mesmo para a instauração do português como língua oficial. Apesar de serem pontos importantes para a nossa compreensão, não são o ponto de partida. Voltemos, pois, à invasão, ao momento em que o colonizador pisa na terra (já ocupada) em uma das buscas de exploração mais desumanizadora e devastadora que a humanidade iria conhecer.

A terra que estava prestes a ser invadida, explorada e transformada em colônia por Portugal, que também sequestraria, torturaria e desembarcaria uma grande quantidade de homens, mulheres e crianças africanas para mão de obra escrava, era lar de diversos povos indígenas e, por conseguinte, suas diversas línguas. Como uma mulher não-indígena, me coloco no meu espaço e entrego a fala para quem pertence a esse lugar. Kaká Werá Jecupé inicia nosso caminho-som pelo território ainda intacto:

Tupi, Guarani. Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo, Yawalapiti. São nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando suas raízes, troncos, galhos e frutos. São raças? Nações? Etnias? São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estrelas e as montanhas no coração e exercia o fluir de Si. Esses clãs, tribos, têm uma árvore em comum que remete aos nomes: Tupy, Jê, Karib e Aruak. Mas, antes da chegada das Grandes Canoas dos Ventos do século XVI, o que podemos chamar de povo nativo era olhado e nomeado, do ponto de vista tupi, como Filhos da Terra, Filhos do Sol e Filhos da Lua. (Jecupé, 1998, p. 19)

(Re)conhecer as raízes e os solos pelos quais o colonizador pisoteou é, mais do que primordial para compreender a realidade brasileira e a linguagem que dela se formou, um dever social. (Re)conhecer a memória viva da linguagem é imprescindível, pois é a partir da conexão entre a terra, os povos e as línguas que o colonizador se infiltrará e envenenará todo o (eco)sistema. Kaká Werá prossegue:

Cabe lembrar que, na época em que Pero Vaz de Caminha escreveu a famosa carta ao rei de Portugal, no Brasil existiam, segundo estudiosos, de 350 a 500 línguas faladas e aproximadamente 20 milhões de habitantes. Era muito clara a influência do Tupy em grande parte dessas línguas. As outras predominantes eram: o Karib, língua presente nas Antilhas (América Central), na América do Sul e principalmente na região amazônica, no Alto Xingu. (Jecupé, 1998, p.46)

Partir da informação de que havia centenas de línguas, 20 milhões de falantes e, em três séculos de colonização, Portugal aniquilou completamente as linguagens em uso, estruturando o português como língua oficial de forma tão bem-sucedida que sua permanência se verifica até hoje, sendo que, como sociedade brasileira, não temos memórias das línguas mortas, é minimamente pavoroso. Nos tornamos um país livre, mas com a língua do colonizador coberta com o sangue das línguas assassinadas.

Para entendermos como se formou esse violento cenário, Kaká Werá continua sua contação:

Os padres Anchieta e Luiz Figueira trataram de organizar uma gramática tupi. Procuraram captar os vários dialetos para possibilitar uma comunicação com uma quantidade maior de povos. Assim nasceu o *nheengatu*, que significa "língua boa", uma espécie de esperanto indígena baseado na cultura tupi. Dessa maneira, a cultura Tupi continua influenciando os costumes e a visão de mundo depois da chegada dos colonizadores. Os portugueses, os mestiços e mesmo a Igreja Católica, no intuito da doutrinação, adotaram a língua boa e se aprofundaram no conhecimento da cosmogonia nativa. Com o tempo, a língua também incorporou vocábulos portugueses, tornando-se o que os Jesuítas chamavam de "língua geral dos povos", ou "língua brasílica". Essa língua só não se fixou como língua brasileira porque em 3 de maio de 1757 o seu ensino e uso público foram proibidos por ordem real. A corte começou a perceber que a cultura Tupi era nacionalmente reconhecida e,

apesar das investidas da doutrina religiosa social, aos poucos os povos daqui iam incorporando a cultura local. (Jecupé, 1998, p.47)

O emprego de uma ordem real para que o uso da língua nheengatu, cuja formação ocorreu através de uma encruzilhada de dialetos e povos para a melhor comunicação entre eles, não se estabelecesse como língua brasileira é o indicativo do domínio e do controle que a coroa portuguesa instituiu sobre a língua a partir do século XVIII. É preciso pontuar que a linguagem é poder. A colonização vai além da extração dos recursos da terra, é também sobre os povos que aqui viviam e que foram trazidos: controlar a língua em uso é controlar a forma de expressão, como Gnerre (2009, p. 22) diz “A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Assim, a coerção sobre a língua enjaula(rá) a possibilidade que a linguagem oferece, aprisionamento seu poder.

Nessa perspectiva, a imposição de significar e expressar em outra língua é cercear a liberdade individual e coletiva. Proibir o uso de uma(s) língua(s) para substituir pela língua do colonizador é proibir proferir e viver as culturas que cada filho carregava de seus ancestrais. É exterminar possibilidades de laços que não passariam pela construção do colonizador, como bell hooks (2017) recupera: “essa é a língua do opressor, mas eu preciso dela para falar contigo”. A partir desse momento, toda a construção linguística e, portanto, de pensamento, atravessa o filtro (e a padronização) do colonizador. Um dos instrumentos responsáveis por possibilitar esta instalação, salientando, extremamente coerciva - que carregamos com afinco até os dias atuais -, é a gramática. Não por acaso toma desproporcionalmente as aulas de língua portuguesa das escolas até hoje.

1.3 Colonização e gramatização da língua

É necessário, pois, buscarmos como a gramática nasce para instaurar, com grande êxito, o processo do estabelecimento do Português partindo e mirando o rompimento com/e das línguas vividas. Para essa questão, faço uma inserção com Maurizio Gnerre:

No contexto da corrida para as conquistas coloniais e da concorrência entre Espanha e Portugal é facilmente explicável o fato de que começasse a ser elaborada para a língua portuguesa uma construção ideológica para elevá-la e ordená-la nos moldes gramaticais. Fernão de Oliveira, na introdução de sua gramática de 1536, mencionava a expansão da língua portuguesa entre os povos das terras descobertas e conquistadas. [...] Assim, Nebrija escrevia na

introdução de sua gramática: "a língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum". João de Barros quase cinquenta anos depois, apresentava uma visão mais articulada: a língua é para ele (no *Diálogo em Louvor da nossa Linguagem*) um instrumento para difusão da "doutrina" e dos "costumes", mas não é somente instrumento de difusão, pois "as armas e padrões portugueses materiais são e pode-os o tempo gastar pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram". Quer dizer, a língua será o instrumento para perpetuar a presença portuguesa, também quando a dominação acabe. (Gnerre, 2009, p. 13-14, aspas do autor)

Assumir a gramática para além de um instrumento linguístico é obrigatório. O nascimento da gramática é na colonização. É para a colonização. Ela servirá para determinar o certo no campo linguístico, isto é, delimitar quem está dentro e quem está fora da sociedade letrada que se formará. A gramática torna-se, portanto, a estrutura, o modelo a ser seguido e obedecido, um livro-manual de regras para se subordinar, uma bíblia linguística que não pode ser contestada em sua ordem. Afinal, quaisquer quebras de sua regra geram consequências negativas, punições, seja o professor que retira nota, seja a própria reação social que assume o papel do colonizador e da norma se levantando para dizer: você está falando errado, tenha respeito pelas regras gramaticais. O apego à gramática não é casual, foi uma estrutura muito bem soldada, adaptada com maestria para um território vastíssimo, com milhares de falantes de línguas diferentes, matando cada uma delas, impondo sua camisa de força linguística em todos os habitantes e seus descendentes, perpetuando a dominação mesmo após o fim da colonização.

É elementar, nesse momento, pensarmos as bases das linguagens dos povos originários que já viviam no território e dos povos africanos trazidos à força, pois serão essas raízes que Portugal (e a gramática) utilizará para destruir os laços da linguagem, da cultura e da liberdade coletiva. Nesse sentido, buscaremos de que forma as línguas dos povos indígenas e dos povos africanos se expressavam e se relacionavam. Retorno, então, a palavra para Kaká Werá Jecupé:

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum. O narrador da história do povo indígena começa o ensinamento a partir da memória cultural do seu povo, e as raízes dessa memória cultural começam antes de o tempo existir. (Jecupé, 1998, p.26)

Partir da tradição, da memória, tendo a fluência e a manifestação através e pela palavra oral é o nó sob o qual entenderemos e orbitaremos ao tratar das línguas ameríndias. O texto é costurado pela vida familiar, coletiva e tecido pela natureza. A memória é existência do passado, do presente e do futuro, ou seja, o texto, que é oral, é a própria existência. Então, ao invalidar a oralidade e o texto oral, o colonizador aniquilará a própria vida do texto e romperá com a ancestralidade de sua autoria. Para dar continuidade, entrego a palavra para Daniel Munduruku:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 230 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores que são de um conhecimento ancestral aprendido pelos sons das palavras dos avôs e avós antigos estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. (Munduruku, 2018, p. 81)

A palavra oral era e é a fonte-essência dessas línguas, porém Daniel Munduruku salienta a recente conquista da escrita para os povos indígenas. Escolher e escrever a palavra “conquista” denuncia de múltiplas formas como a escrita foi empregada e consolidada: datar como “recente” é pensar na época histórica pós-invasão; explicitar, pois, a necessidade de conquistar a palavra escrita do colonizador demonstra o poder da escrita e a sua distância com e dos povos indígenas, da não-relação com a tradição e a transmissão do texto oral. Nesse sentido, o comportamento da escrita e da oralidade será o ponto chave de toda (des)estruturação, e do nosso caminho a frente. Retorno a palavra para Daniel Munduruku:

Estes olhares que os europeus trouxeram para cá revelaram que seus interesses estavam acima da real intenção de encontrar-se com nossos antepassados. Eles não tiveram consideração por nossos olhares e logo mostraram suas verdadeiras intenções de domínio, de riqueza fácil. Para isso não se furtaram de querer aprisionar nossos avós, roubar-lhes os conhecimentos tradicionais e tentar tirar de dentro de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita. Quiseram roubar – e em muitos casos conseguiram – nossa alma colocando em seu lugar um espírito que nunca foi nosso. E o que eles colocaram no seu lugar? Necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódios que não sentíamos; bens que não nos pertenciam; pensamentos que não pensávamos. Foram plantando no coração de nossos antepassados um desejo de não Ser. (Munduruku, 2023, s. p.)

Como Daniel Munduruku nos conta, a escrita e o texto originário não se manifestavam e não eram vistos da mesma forma. A escrita colonizadora se estabelecerá e se moldará nessa brecha — no texto que se constituía e se transmitia na forma oral. Esse foi o cruzamento que o português age para romper e distanciar a

língua, que se tornará oficial, da expressão e das relações dos povos originários. Nesse sentido, com os povos africanos não foi diferente. Passo, então, a palavra para Manuel Rui:

Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o erupitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido e visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí, comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito intentavas destruir o meu texto ouvido e visto (Rui, 1987, p. 308).

Em África, sempre pensando em multiplicidades e nunca em uma unidade delimitadamente imposta, o texto também se tecia na forma oral e na própria terra que, para além da harmonia, fazia parte de toda a composição, de toda a vida que permeava o texto, da intensidade do fogo até a fluidez da água. É nesse ponto que o colonizador irá explorar e envenenar, é aqui o cruzamento para a escrita se tornar uma arma colonizadora extremamente potente, aliada, de modo intrínseco e sufocante, à gramática, que endurecerá os textos em blocos de concretos, soldando uma divisão entre quem sabe escrever e quem não sabe, entretanto, não é qualquer escrita, deverá ser uma escrita alinhada às normas gramaticais, que hierarquiza(rá) o texto oral, estratificando-o como errado ou coloquial demais para ser texto que circula(rá) na sociedade letrada, retirando sua potência e esvaziando sua possibilidade. Nas palavras de Ana Lúcia Silva Souza:

[...] algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelo europeus, ganharam mais visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana. (Souza, 2011, p. 38)

A oralidade, mais do que um modelo ou uma variação linguística, ela é a ligação entre os povos indígenas, os negros e suas ancestralidades; assim, é fortemente atacada por sua potência, conexão e poder. Nesse sentido, a oposição e o afastamento da língua com a oralidade é também o distanciamento dos povos que a utilizavam da expressão, da sociedade, do conhecimento, do poder, além de sua ascendência e cultura.

Isto posto, para que possamos continuar, necessitamos apreender o contexto de forma mais completa. Tracemos, então, uma pequena linha histórica. Temos, em 1757:

[...] o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. (Guimarães, 2005, p. 24)

Na sequência, “Poderíamos utilizar, como data final desse período, 1826, pois é nesse ano que se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro.” (Guimarães, 2005, p. 24). Logo em seguida,

Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional. (Guimarães, 2005, p. 25)

Nesse sentido, o início do século XIX marca independências dependentes: temos, em 1822, a Independência do Brasil, em 1826 acontece a diluição entre língua oficial e nacional, imprimindo o Português definitivamente na composição da sociedade brasileira, e, em 1827, surge a necessidade do debate (político, e não educacional) em estabelecer o ensino da leitura e da escrita juntamente da gramática portuguesa colonizadora, arranjo que nunca passou pela preocupação ou construção pedagógica, dando início à associação da leitura e da escrita à gramática. De acordo com Maria Luiza Marcílio:

Nos primeiros anos do Brasil Independente, as mudanças mais efetivas do ensino público primário viriam com a Carta Outorgada de 1824, que instituiu o ensino fundamental público e gratuito e, sobretudo com a Lei Geral do ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as assembleias provinciais, então criadas, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e pela formação dos quadros docentes, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo país e a organização escolar do município neutro. (Marcílio, 2005, p. 46-47)

Após a Independência, a elite precisava cuidar da demanda educacional, que, durante o período da colonização, nunca foi objetivo da Colônia, por isso, uma terra completamente abandonada e infértil. Temos, nesse aspecto, três ações políticas no campo escolar que merecem nossa atenção: a primeira, de 1824, é a consolidação do ensino fundamental público e gratuito, que possibilita e expande a garantia da educação básica para os cidadãos. A segunda ação acontece no ano de 1827:

A Lei Geral do Ensino de 1827 estabeleceu as diretrizes que deveriam nortear a criação de escolas no país: “Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que foram necessárias “. Os conhecimentos a serem adquiridos ou a grade das disciplinas vinham definidas na lei: “os professores ensinaram a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geométrica prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos” (art. 6°). Foi prevista a criação de escolas públicas para as meninas: “Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas” (art.11); As mestras [...], com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (art. 12). (Marcílio, 2005, p. 47, aspas da autora)

A composição da lei cristaliza as bases que formam a preocupação político-educacional que dão início à educação brasileira: ler, escrever, pequenas operações de matemática, gramática e ideais cristãos. Como terceira ação, temos o Ato Adicional, de 1834, que designa as administrações do ensino primário e secundário para as províncias e estabelece o ensino superior como único estrato administrado a nível nacional. Assim, formamos o início da caminhada escolar no Brasil.

1.4 Início da caminhada escolar no Brasil

Precisamos destacar mais o processo inicial escolar brasileiro, pois é nesse momento que são geradas as sementes para os problemas que encontramos hoje na escola. O ensino público e gratuito para todos é essencial para a sociedade em formação que necessitava reverter rapidamente o quadro interno, no qual a maioria das pessoas eram analfabetas e incapazes de fomentar a circulação e o desenvolvimento interno. De acordo com Ana Emília Ferreira e Carlos Henrique de Carvalho:

O índice de 82,3% analfabetismo punha o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX. [...] Como se pode deduzir [gráfico dos censos de 1872, 1890, 1920], de 1872 ao fim dos anos 20 a taxa de analfabetismo caiu 11 pontos percentuais: de 82,3% em 1872 para 82,6% em 1890 e para 71,2% em 1920. (Ferreira & Carvalho, 2014, p. 5-6)

Nesse sentido, para amparar o delicado cenário, definiu-se em lei [Lei Geral do Ensino de 1827], ou seja, na mais alta instância da ordem, como pilar do ensino brasileiro, a leitura, a escrita, a matemática, a gramática e a religião cristã, estabelecendo, assim, quais são as instrumentalizações e saberes necessários para os cidadãos; isto é, a matemática servirá para adentrar os alunos em uma sociedade

capitalista que requer algum nível de entendimento dos números e de suas operações, a religião servirá para perpetuar a doutrinação perante os valores da Igreja Católica, extirpando quaisquer outras possibilidades de fé, de expressão ou de pensamento, e, por fim, o ensino da leitura, da escrita e da gramática formará a constituição da comunicação — notem: aqui não há espaço para a palavra oralidade, apenas a associação da estrutura leitura-escrita-gramática. Assim, temos a base da formação do ensino brasileiro, que, curiosamente, terá, como formatação seguinte, a cisão da administração entre o ensino superior, que será administrado a nível nacional, e os ensinos primário e secundário, que serão responsabilidades das províncias.

Ora, definir de forma política e limitada o ensino público para, imediatamente, estilhá-lo de forma prática, dividindo as responsabilidades e direções, no sentido literal e figurado, fortificando o ensino superior em detrimento do ensino básico - herança que identificamos hoje: temos faculdades públicas excepcionais, qualificadas como referências, realidade que não é correspondida nas escolas públicas -, é não assumir uma construção nem um planejamento educacional no país, é dar migalhas para o ensino básico e secundário e se preocupar com a elevação intelectual da elite, que cansava de enviar os filhos para estudar na Europa e desejava o fomento do ensino superior interno. Dessa forma, o Brasil se desenvolveria para adentrar o quadro global e a perpetuação das classes se manteria ao longo do contínuo processo: a elite permaneceria elite, o povo permaneceria povo. Nas palavras de Maria Matencio: “Na realidade, por não respeitar a diversidade cultural, o que a escola faz é não apenas reproduzir um modelo cultural dominante mas reproduzir as próprias desigualdades sociais.” (Matencio, 1994, p.22). Talvez agora seja mais possível compreender a origem da discrepância entre o aluno da escola pública e o aluno da universidade pública e a inexistência de vínculo entre os dois universos, que não completam uma jornada, não se complementam em estudo e pensamento, apenas se afastam.

Temos, a partir dessa conjuntura histórica, os princípios norteadores do ensino brasileiro juntamente com desejos e objetivos que partiam mais do âmbito político do que do educacional. Não há, nessa estrutura, nenhum acolhimento aos indígenas nem aos negros. Lembrando que é apenas no ano de 1888 que ocorre a abolição da escravidão, Maria Luiza Marcílio acrescenta:

A aula régia de primeiras letras possuía caráter, digamos, democrático, pelo menos até 1854. Nesse ano, a Lei 133 estabeleceu o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte”, que deve ter tido

reflexo em todo o restante do país. Por ela, só estavam admitidos no ensino público primário e secundário a população livre e vacinada, proibiu-se a admissão de escravos. Até essa data, no entanto, é frequente a presença de escravos nas aulas públicas. [...] Conviviam na mesma sala de aula filhos das famílias mais importantes da cidade ao lado de filhos de cidadãos livres comuns, de filhos ilegítimos, de crianças expostas (abandonados ao nascer), filhos de escravas; crianças brancas, pardas e negras; ricas e pobres. essa realidade que surpreendemos nas listas de alunos era prevalecente em toda a primeira metade do século XIX. (Marcílio, 2005, p. 31-32, aspas da autora)

Pensando que o Ato Adicional ocorreu em 1834, é vinte anos depois que a elite necessita barrar a pequena quantidade e possibilidade de alunos que ainda eram pessoas escravizadas. Não basta formar os pilares do ensino completamente contrários à vivência dos indígenas e dos negros, que passariam a ser “livres” 34 anos depois, é preciso impedir fisicamente o alcance; e, quando a lei fosse dissolvida, e a liberdade não mais restringida, ainda teria o próprio impedimento da sala de aula, que exclui, que o princípio, que a matéria prima é a política e a manutenção dos poderes e das classes sociais, desbancando a preocupação pedagógica que instrumentaliza os alunos para que se tornem participantes da sociedade e da linguagem em uso. Nas palavras de Matencio (1994, p. 22): “Na realidade, por não respeitar a diversidade cultural, o que a escola faz é não apenas reproduzir um modelo cultural dominante mas reproduzir as próprias desigualdades sociais.”

A escola brasileira exclui desde a sua existência, seja barrar na porta, seja fazer dos saberes impasses, impossibilitando os conhecimentos e instrumentos para a inserção social. Hoje, estamos em uma sociedade democrática, por isso, encaramos a educação e suas questões a partir de sua democratização e amplo acesso, portanto, pensamos e discutimos seus problemas; em seu início, a educação foi vista como objetivo político, era interessante ensinar as letras portuguesas, matar quaisquer possibilidades remanescente de outras línguas serem faladas e reconhecidas a nível nacional, além de retirar o Brasil do alto índice de analfabetismo. Entretanto, não era conveniente que o ensino básico fosse capacitador, pedagógico, arrisco dizer que não era ao menos educacional, pois o objetivo teórico inicial não era o aluno diante dos professores, que eram desesperados, despreparados e desamparados. Como expõe Maria Luiza Marcílio (2005, p. 30): “Um professor régio de primeiras letras da cidade de São Paulo recebia salário bem menor [registro de 1802] que aqueles que regiam cadeiras de disciplinas, digamos, de nível secundário”. A autora continua:

Sem treinamento mesmo que sofrível, o grave problema da província em quase todo o Império foi o despreparo dos professores. Os mestres eram improvisados; nos exames de habilitações realizados no palácio [...]

Passavam todos os inscritos, mesmo os semianalfabetos. (Marcílio, 2005, p. 70)

É chocante a realidade descrita por Marcílio: termos hierarquizado de forma inferior o professor de primeiras letras em relação aos outros professores no início do âmbito escolar é impor fria e calculadamente uma condição ideológica (e prática) secundária aos professores que ensinam a alfabetização. Além disso, admitir e incentivar a falta de preparo e de formação de professores durante o período do Império, que durou de 1822 até 1889, é denunciar que a educação brasileira quiçá realmente começará a partir do século XX. Para concluir o ápice da desolação, temos o desamparo na sua forma mais pura:

No Relatório da Instrução Pública da província da Paraíba de 1856, se lê: "os professores sendo obrigados a dar casa para escola a estabelece em seu próprio domicílio. Ainda uma vez proponho a separação das escolas das casas dos professores, condição de ordem e regularidade nos exercícios letivos e de uma mais eficaz inspeção dos comissários, como dos pais de família e cidadãos interessados na instrução e educação da mocidade, sendo as casas das escolas fornecidas pela administração pública". (Marcílio, 2005, p. 66-67, aspas da autora)

Não havia salas de aulas em prédios públicos para os alunos frequentarem, não havia o mínimo para o desenvolvimento e aplicação de uma metodologia educacional, não havia sequer a formação de professores que pudessem aplicar quaisquer teorias. Para deixar o quadro ainda mais triste, as pessoas que se expuseram a adentrar essa realidade e apresentar as primeiras letras para os alunos, além de terem seus instrumentos de trabalho inviabilizados -

Móveis e material didático nem pensar. Raramente o governo votava uma pequena verba para esse fim. A província de São Paulo, para o ano de 1867, havia previsto apenas dois contos de réis para material escolar das escolas públicas; quantia irrisória. (Marcílio, 2005, p. 67)

- eram presenteadas com salários de esmola: "Desvalorizado sob todos os pontos de vista, o professorado de primeiras letras, até o final do Império, era constituído pelas categorias mais pobres da população." (Marcílio, 2005, p. 72). Deste modo, temos como marco inicial da educação brasileira a semeadura de sua infertilidade.

Era necessário dar o acesso às letras, mas não à linguagem. Maria Luiza apresenta a metodologia que era utilizada, no período do Império, para ensinar a língua portuguesa:

O processo de alfabetização poderia durar meses e até anos. O método [registro de 1841] começava pelo ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, depois às de três letras, para só então chegar às palavras. E o á-bê-

cê começava a ser praticado na lousa ou “pedra” de ardósia individual (o papel era caro e raro) [...] Só então iniciava o estudo da “análise gramatical”. (Marcílio, 2005, p. 27, aspas da autora)

O amálgama, o essencial, o procedimento era reconhecer letras, juntá-las em palavras e depois enquadrá-las na sua estrutura gramatical. A prática, desse modo, consistia em agrupar pequenas peças para depois arrumá-las em caixas: não havia interpretação, teorização, aplicação, apenas um uso vazio-mecânico-manual para designar palavras e corresponder a padrões e normas; não por acaso denominamos hoje a adequação à norma gramatical colonizadora como norma-padrão da língua. A junção de ‘norma’ e ‘padrão’ para designar o “falar correto” do português é perfeita ao unir a condição e o objetivo na formação da palavra.

Nesse sentido, como salienta Irandé Antunes, a imposição da gramática, com traços absolutistas (ecoando sua origem), sobre a língua, até hoje, não é acidental. Não podendo, portanto, ser encarada, discutida nem enfrentada como tal:

Creemos que a fixação da escola na nomenclatura não é casual nem muito menos neutra. Ela esconde pretensões sutis de sonegar aos alunos a oportunidade da reflexão crítica e lúcida sobre o real funcionamento da linguagem e sobre o que isso significa na vida das pessoas. (Antunes, 2007, p. 82)

Gastar horas com nomenclatura rouba a possibilidade de manuseio e entendimento da língua. Nesse método, não há pensamento junto da construção da linguagem, apenas nomes e ligações. Não há uso, não há entendimento, não há cotidiano, não há ponderação, nem raciocínio: não havia no século XIX, e esse agrotóxico escorre até o século XXI. Como expõe Antunes:

O exercício, tão comum às escolas, de pedir aos alunos que formem frases a partir de uma palavra mostra-se bastante reduzido e inadequado para desenvolver nesses alunos a competência para a escrita. Reduzido, porque ativa apenas parte do que é preciso saber para construir um texto coerente. Inadequado, porque não exercita a habilidade inerentemente textual de juntar, de articular cada parte, para que o sentido global ou a unidade do sentido e da intenção que se pretende realizar sejam possíveis. (Antunes, 2005, p. 46-47)

Assim, exercitar formas de uso da escrita que não são utilizadas na sociedade, além de gastar o precioso tempo na escola, preenche nossos alunos com falhos instrumentos: ora, não formamos frases a partir de palavras, formamos frases a partir dos sentidos e efeitos que queremos dar. O que significa, portanto, negar aos alunos os instrumentos necessários para escrever?

Nesse panorama, é possível afirmar que não há funcionamento da língua no seu exercício presente, há apenas funções passadas e (pré) definidas. Por isso, não existe neutralidade em sonegar entendimentos e recursos da linguagem. Nesse viés, Irandé acrescenta:

Privar os alunos de uma competência realmente textual e discursiva não é sonegar um corpo de conhecimentos e princípios fundamentais para o exercício da vida social? Como qualquer pessoa pode viver de forma participativa, atuante, crítica, lúcida e eficaz, se está à margem da produção e da circulação dos saberes que regulam a vida em sociedade? (Antunes, 2007, p. 122)

Linguagem é sobre corpo, vida e interação social, é sobre o eu, o tu e o nós. Emaranhar em arames farpados a linguagem portuguesa e seu funcionamento orgânico, eficiente e efetivo é afastar as pessoas que estavam compondo a sociedade brasileira do entendimento e regimento da língua, é boicotar já de início a possibilidade de expressão pessoal, individual e coletiva. Para completar esse processo, Irandé acrescenta:

A língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. (Antunes, 2007, p. 22)

Ocupar o espaço da língua com a gramática é altamente calculado em sua sobra. Por isso, esse movimento nasceu no passado e vive no presente. Funcionou e funciona em seu propósito. O desbalanço entre os saberes do funcionamento da língua em detrimento de regras é o propósito almejado e conquistado:

[...] a gramática foi posta num pedestal e se atribuiu a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. Na verdade, esse equívoco ainda se torna mais sério, quando se supõe que existe uma gramática apenas para a língua toda. (Antunes, 2007, p. 42)

A gramática portuguesa, ao se originar como instrumento de colonização, toma para si todo o espaço e se molda como conhecimento que contempla toda a língua; isto é, para saber e usufruir do português, você precisa conhecer e corresponder às regras gramaticais. Recorre-se, nesse sentido, à uma imagem de unidade e de consenso sobre o certo e o errado na língua, sobre estar à consciência e à obediência das normas que ditam o padrão da fala, a norma-padrão. Como Irandé Antunes pontua:

Nenhum manual de gramática pode ser completo. A língua é grande demais, seus usos são deveras complexos e plurais para caberem em algumas poucas centenas de páginas. Nenhum manual de gramática pode ser exato. A língua é fluida, é movediça; escapa constantemente a nossas projeções, pois é comandada por pessoas, que, necessariamente, nunca se repetem, nem mesmo quando dizem o mesmo duas ou mais vezes. (Antunes, 2007, p. 113)

A gramática, além de nunca ser completa, ou mesmo suficiente, não é o pré-requisito para uma interação linguística eficiente. Acrescento: também não podemos esquecer que “A gramática normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.” (Gnerre, 2009, p. 25-26). Sendo assim, seu desmedido espaço tem como fim pavimentar a terra, soldando um único caminho no qual a linguagem deve andar e se subordinar. É a partir da negação da liberdade das palavras, da criação, do movimento natural e contínuo da língua que a gramática colonizadora se tornou um instrumento tão bem-sucedido para o impedimento do amplo acesso e uso da linguagem e da própria língua. Irlandé argumenta:

O que se pretende assegurar com o tipo de ensino que prioriza nomenclaturas e classificações metalinguísticas de palavras e frases. Seria, por acaso, a exclusão de um grande número de pessoas do processo de construção da cidadania, no qual intervém também a adequada e relevante atuação verbal? Seria o desprestígio da carreira de magistério, que se prestando, assim, a um trabalho tão pouco significativo justificaria socialmente os níveis de preparação institucional que obtém e as cifras salariais que alcança? Seria a redução e o falseamento do fenômeno linguístico, esvaziado, desse modo, de suas funções sociais e histórico-políticas? O que se pretende assegurar com esse tipo de ensino, afinal? (Antunes, 2013, p. 181)

São todas as perguntas da autora somadas e aprofundadas. É importante frisar que nesta pesquisa não há espaço para trabalharmos a ideia de que falta ação no âmbito da educação. Não. Todas as construções necessárias foram manipuladas, semeadas e aguçadas para que se plantasse exatamente o que queriam que fosse colhido. Gabriel Nascimento complementa:

Embora se tenha dito bastante que há uma total ausência de políticas linguísticas do Estado, e eu me acrescento aos que promoveram por algum tempo esse equívoco em comunicações científicas, o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, como vimos, elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país. (Nascimento, 2019, p. 15)

A ideia da falta de políticas públicas linguísticas é uma maquiagem para a exclusão que as acompanhou. A coroa portuguesa estabeleceu a correlação entre a

linguagem e o poder, assim, a linguagem não poderia estar acessível a quem não era branco.

1.5 Escola e exclusão

A exclusão é uma estrutura que acompanha o nascimento da escola no Brasil, se confeccionando e se aprimorando até os dias de hoje. No passado, temos a Lei 133 para barrar fisicamente quem a elite não queria que estudasse: as pessoas ainda em situação de escravidão e as pessoas não vacinadas; seria, pois, a particularidade da vacinação inferida na lei um atestado da preocupação da saúde pública ou mais um instrumento para impedir a população de classes mais baixas e marginais da sociedade o acesso à escola pública? Marginais aqui no sentido mais expandido possível dos que representam a margem, daqueles que não se enquadravam no ideal de nação que a elite queria construir, daqueles que começaram a frequentar as aulas, mas foram impedidos a partir de 1854: “só estavam admitidos no ensino público primário e secundário a população livre e vacinada, proibiu-se a admissão de escravos. Até essa data (1854), no entanto, é frequente a presença de escravos nas aulas públicas.” (Marcílio, 2005, p. 32). No presente, a exclusão e a barragem também acontecem com o mesmo intuito e origem do início da escola no século XIX:

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar - ainda que a necessidade já seja reconhecida -, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, história de um Brasil negro de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só. (Souza, 2011, p.37)

Caminhamos quase dois séculos apenas para maquiar a mesma exclusão, com os mesmos princípios, com a mesma lógica, mas com atuações diferentes, em que a escola não impede o aluno de entrar em suas salas, porém faz de sua experiência nela a pior possível para que a saída seja “voluntária”. Nas palavras de Ana Lúcia:

Dentre as razões de não permanência na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento de distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e as culturas africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do “nome” negro ou preto, que se configura num drama do cotidiano da escola. (Souza, 2011, p. 49, aspas da autora)

A liberdade e a escola nunca andaram juntas, principalmente para pessoas negras e indígenas. A tentativa do apartamento do conhecimento do sujeito oprimido compôs diversos atravessamentos; do afastamento da oralidade até o abandono desses alunos nos conflitos sociais da escola. A falta de suporte, permeando à invisibilidade, produz consequências terríveis. Como completa Gabriel Nascimento:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (2017) mostrou que analfabetismo entre os negros é duas vezes maior do que entre os brancos. Quando analisamos os dados de escolarização básica, os números parecem reforçar nossa preocupação. Entre as pessoas brancas, por exemplo, 70% dos jovens a partir dos 15 anos estão no ensino médio, contra apenas aproximadamente 55% entre os negros. Como podemos ver, a evasão escolar (produzida pela figura da precarização e abandono dos negros) anda de braços dados com o genocídio do povo negro (o que, segundo as últimas pesquisas, só tem se aprofundado). Os dados do Atlas da Violência (2018) mostram o outro extremo desse continuum do horror ao apontar que, em dez anos (de 2006 a 2016), a taxa de homicídios de indivíduos não negros caiu 6,8% enquanto a de negros subiu 23,1%. Ou seja, não estamos falando de um projeto neutro, mas de uma política bem localizada na própria racionalidade política do Estado brasileiro. (Nascimento, 2019, p. 15)

Sufocar o espaço das crianças e jovens negras na educação é um pilar que constitui a escola brasileira desde seu passado até o presente. Entretanto, hoje, estamos diante de um cenário em que a inviabilização da permanência desses educandos na escola os coloca, além de apartados do conhecimento, diretamente na rua. Assim, o Estado, a partir de outra instituição, finaliza o trabalho de aniquilamento da juventude negra, como denuncia os dados apresentados acima.

Assim, partindo da exclusão da escola pública brasileira como o alicerce de suas portas e conhecimentos, de que forma, então, a elite procede nesse cenário? Ora, se temos um ensino básico público degradante, como a elite aprendeu a língua e sua linguagem? Principalmente porque é ela quem será a detentora do poder da leitura e da escrita e comandará esses dois campos na sociedade. Retornemos, então, para o passado.

Organizando nosso pensamento, temos, portanto, o envenenamento sistemático da educação básica pública, divergindo do desenvolvimento do ensino superior. É necessário, nesse ínterim, adicionarmos o papel das escolas particulares para podermos visualizar a questão de forma mais profunda. Maria Luiza Marcílio escreve:

A Lei provincial de 20 de outubro de 1823 permite a "qualquer um ter escola aberta de primeiras letras sem dependência de exame ou de alguma licença". A lei de 1846 reiterava os termos daquela lei. Foi o bastante para florescerem

escolas particulares de primeiras letras e secundárias. O regulamento de 1868 confirmou a liberdade de ensino particular e sem controle na província. (Marcílio, 2005, p. 65, aspas da autora)

As escolas particulares se iniciam com o desesperador ensino das primeiras letras, cenário gerado pelo próprio poder público, e a partir do aval e da alta permissividade com que este também atribuiu a essas escolas. O movimento do ensino particular advém de um processo que já havia iniciado no Brasil, como complementa Maria Marcílio:

A falta de escolas formais onde a infância pudesse estudar foi suprida nas famílias de elites pela educação familiar, que educava em casa os próprios filhos ou contratava um preceptor particular que vivia à sombra da casa grande. A escola formal de primeiras letras não era um fato social, não havia ainda entrado nos costumes e no cotidiano de crianças e de suas famílias. Aprendia-se em casa ou diretamente no trabalho. (Marcílio, 2005, p. 54)

O processo da escola particular se intensifica ao longo dos anos ao ter a potência de barrar financeiramente o aluno, aproveitando o espaço falho do ensino básico público e se empossando da alfabetização e do ensino das primeiras letras. Isto é, organizando de forma que o pleno acesso às letras, à leitura e à escrita só se dará para quem pagar, invertendo a lógica no ensino superior, em que a entrada na universidade pública só se abrirá para os alunos “mais preparados”³, e a universidade particular para quem ainda puder pagar. Como sabiamente escreve Irandé Antunes:

A escola pública não é coisa do governo. É coisa nossa. É coisa de todos. Nos diz respeito. O desenvolvimento é de todos e para todos. O crescimento não deve ser prerrogativa de quem tem dinheiro. Saber ler e escrever não pode ser um bem disponível apenas para quem pode pagar. A comunidade precisa, portanto, entrar na escola, assumi-la, como alguma coisa que também lhe pertence. (Antunes, 2013, p. 42)

A educação deve nos pertencer assim como a escola, que deve ser de todos, e não apenas para uma minoria que rege a sociedade desde a colonização (e a partir do fim dela). A leitura e a escrita precisam ser instrumentos que todos os cidadãos

³ As aspas servem para marcar que os alunos mais preparados são aqueles instrumentalizados para fazer uma prova que é o produto da exclusão: o vestibular, que apenas bloqueia o acesso, filtrando quem serão os alunos que irão adentrar o ensino superior. isto é, o vestibular não é um teste de conhecimentos, é mais um instrumento de barragem. Como diz Irandé: Muito do que é necessário aprender para atuar como um cidadão conscientemente participativo e um profissional competente não cabe nos limites restritos das questões de qualquer vestibular. O vestibular representou, portanto, uma redução dos amplos fins a que a escola se propõe para formar e informar o jovem cidadão; uma redução que chegou a ser perversa e nociva. (Antunes, 2013, p. 223)

carregam. Assim, a obstrução da educação está na terra que as paredes da escola pública firmaram. Como lembra Maria Matencio:

A situação de atraso do Brasil com relação às mudanças nas instituições de formação de professores, assim como o descompasso entre o que a sociedade tem cobrado da formação educacional e o que ela tem podido oferecer dentro desse contexto, são indicadores marcantes de uma crise educacional que se mantém desde o estabelecimento das primeiras escolas no país. (Matencio, 1994, p. 80)

Entretanto, faço uma ressalva ao pensamento da autora: a crise educacional no Brasil não é uma crise, é um projeto. A leitura e a escrita são mais do que substratos e fertilizantes para um bom desenvolvimento do cidadão e de sua capacitação de inserção na sociedade, elas são as armas que permitem a perpetuação, ou não, da sua condição de subserviência:

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. (Gnerre, 2009, p. 25)

A discriminação que advém de motivos educacionais e/ou linguístico parece ser legalizada em nossa sociedade hoje, situação que acontece desde a confecção da escola brasileira - momento em que a escravidão era legalizada. Como pontua Ana Lúcia Souza, no passado:

A escolarização era vista, por uma parte da população negra, em especial nas cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional. No entanto, ainda que valorizado, não raramente o espaço escolar mostrou-se lugar de exclusões e cerceamento enfrentados pelas famílias: por vezes a permanência sofrida, por vezes o abandono. [...] Nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como talvez os mais significativos componentes cerceadores da inserção e da permanência na escola. (Souza, 2011, p.38-39)

A criação do ambiente insustentável para o corpo negro era ferramenta e objetivo de impedimento de sua permanência, pois sua presença e potência de aprendizados significava riscos para a manutenção das classes, riscos para a elite, riscos para a condição de inferioridade estabelecida com a escravidão, que só acabou, na teoria, em 1888.

Acreditamos, portanto, que dificuldades criadas e não superadas no acesso à escolarização da população negra podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca, à igualdade trazida pelo fim do regime escravista, resultando na manutenção da desigualdade de acesso e permanência na escola que se evidencia até os nossos dias. (Barros, 2005, p. 91)

Além do impedimento físico do estar presente do corpo negro, o impedimento estava na leitura e na escrita apedrejadas pela gramática, movimento cuidadosamente e com sua máxima eficiência estabelecido, que aprisionava a conhecimento e dificultava a superação da condição de oprimido:

Na sociedade, bem como na escola, a presença do corpo negro e de seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitas ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto antes da abolição da escravatura. Nesse contexto os negros eram proibidos de aprender a ler e escrever. [...] O domínio das Letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências. (Souza, 2011, p. 39)

Ou seja, quem se apropriasse da leitura e da escrita colonizadora, conseguiria se autoinscrever na sociedade. A retirada da capacidade de se apossar desses instrumentos é o golpe fatal para quaisquer possibilidades de movimentação no estrato social. Assim, correspondendo aos dias atuais, formarmos alunos incapazes de gerir a própria língua não parece tão distante da realidade. Para Irlandé:

A tão divulgada incompetência dos alunos, em leitura e em ele elaboração de textos formais, não é, pois, fatalidade, nem fruto do acaso, nem tampouco decorrência da falta de dotes intelectuais dos alunos; é, com certeza, resultado de um ensino pobre, irrelevante e extremamente limitado ao mais exterior da superfície linguística: sua nomenclatura e suas classificações. (Antunes, 2013, p. 122).

1.6. A (in)competência da escrita

À vista de toda a questão, temos, portanto, grandes problemas com a educação no Brasil que foram plantados no início da escola e cristalizados hoje, concentrando a atenção à leitura e à escrita. Nesse aspecto, Irlandé descreve uma situação atual que muitos professores provavelmente se reconhecerão:

Não podemos calar o sentimento de terrível frustração que experimentamos quando lemos certas produções de alunos, já no final do ensino médio, depois, portanto, de onze anos - no mínimo - de estudo da língua. E, sofrendo, nos perguntamos: o que fizeram esses alunos durante esses onze anos? (Melhor dizendo: o que fizeram com eles?). (Antunes, 2013, p. 183)

É desesperador assistir o sistema alcançar sua perfeição e formar alunos incapazes de lidar com a própria linguagem. Para esse aspecto faço um adendo: em pleno 2024, nós, professores, e/ou pesquisadores, jogarmos a culpa da falta de um entendimento e de uso da leitura e da escrita para os alunos passa do feio e alcança o mau-caratismo. Como escrevem Cida e Sérgio Simka (Simka & Simka, 2020, p.38): “É importante que o professor mostre a eles que escrever nada mais é que colocar no

papel aquilo que foi falado; por isso não precisa ter medo, ou preguiça.” Preguiça é pesquisar e refletir sobre o passado do Brasil para entender e tratar do presente. Preguiça é reverter e refazer o quadro educacional do Brasil partindo da liberdade e não do cerceamento. Finalizo com as palavras de Irandé Antunes:

Talvez possamos compreender melhor, enfim, por que o ensino da língua ainda não está orientado para desenvolver competências textuais. Certamente, nos falta a compreensão das "leis" do texto, quer dizer, daquilo que é preciso ser feito para que um conjunto de palavras ou de frases possa funcionar como texto. (Antunes, 2005, p. 127)

É preciso, nesse momento, alinharmos como a leitura e a escrita se comportam nessa discussão. Chegamos à conclusão de que foram feitas diversas ações para impedir o acesso a esses saberes, porém, existe uma separação entre as duas competências, tanto de potência, quanto de formação; a leitura e a escrita foram pautadas de formas distintas por causa de suas diferenças de possibilidades.

Recuperando a infeliz ideia de causa e efeito entre a prática da leitura e da escrita, e refazendo a ideia de o processo consequencial do ensino da leitura corresponder ao ensino da escrita, necessitamos atribuir e dissociar, dessa forma, artifícios singulares para o ato de cada competência. De acordo com o Pisa 2022:

O Brasil teve o desempenho médio de 410 pontos em leitura. [...] Dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2). Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram este nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7%. (Pisa, 2023)⁴

A partir do desempenho do Brasil, ainda é possível deduzir que temos um ensino absolutamente vazio em termos da apropriação do saber da leitura, além de muito elitizado: a maioria dos alunos está abaixo do nível 2 em leitura e apenas 2% atingiram alto desempenho. Apesar do preocupante cenário, a situação da leitura ainda é superior à situação da escrita, pois ensinar a leitura permite que o leitor receba, introduza em si o texto lido, capte quaisquer junções de palavras que se forme como texto. Essa ferramenta-saber permite que informações sejam facilmente propagadas, desde que esteja atrelada ao fraco desempenho de interpretação, como também podemos perceber nos dados de 2022.

⁴<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> - Acesso em 28/07/24

Todavia, o poder da escrita é muito maior: é o poder da significação. Como diz Gabriel Nascimento “Mais do que compreender ou abandonar os sistemas de poder, é preciso disputá-los para que as línguas também sejam espaços de luta.” (Nascimento, 2019, p. 21). Apropriar-se do poder de significar dentro e a partir da língua do colonizador é a maior escrita criativa que podemos identificar na nossa história, é a (re)criação da linguagem colonizadora pelo oprimido. É a autoinscrição do sujeito a partir da escrita colonizadora constituída na criatividade em manusear, significar e ultrapassar todos os empecilhos criados e comunicar, expressar, libertar. Como complementa Gabriel Nascimento:

As línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. (Nascimento, 2019, p. 22)

Ao revisitarmos a nossa história, apesar das inúmeras tentativas de obstrução, a escrita resistiu e reexistiu nas palavras dos oprimidos. Elus conseguiram se escrever e se inscrever na sociedade e na história. Elus foram muitos, mas meus agradecimento e extensões vão à Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

Na história, como quero propor, os agentes oprimidos pela colonialidade e a partir da colonialidade também atuaram e não se mantiveram passivos, muito menos na língua. Portanto, a língua tem cor e é uma possibilidade de luta e resistência ao projeto de racialização do pensamento moderno, que não só cria a opressão, mas cria a língua como seu processo gerador primordial. (Nascimento, 2019, p. 23)

Por conseguinte, partiremos para a reexistência, para a reinvenção da escrita na perpetuação da vida, vivência e escrevivência. Será na escrita dessas mulheres que encontraremos exemplos de como manipular e recriar a língua do colonizador, de como encontrar na palavra escrita a liberdade do sujeito oprimido que resistiu, resiste, resistirá e reexistirá.

2. OS MOVIMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ESCRIVIVÊNCIA NA ESCRITA DE MULHERES NEGRAS

2.1 A resistência da literatura brasileira

A partir e apesar de todos os pesares, empecilhos e muralhas que foram construídos ao longo da história do Brasil em relação ao acesso à linguagem, como vimos ao longo do capítulo anterior, de que forma a escrita, e, por conseguinte, a literatura brasileira, (sobre)viveu? Afinal, nem a escrita, nem seu desenvolvimento artístico enquadrado como literatura, se originou de e para todos, sobretudo tendo como único suporte a língua do colonizador.

Iniciando com a famosa citação de Candido, temos:

O próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (Candido, 2011, p. 174)

Continuo o pensamento do autor: mais do que direito a ler Dostoiévski, o semelhante pobre teria o direito de ser Dostoiévski? Apenas com o recorte de classe, e, infelizmente, somente com a referência autoral europeia, Antonio Candido já estabelece o grau de distância entre a sociedade brasileira e a arte - e exclusivamente em seu nível de consumo, tão abissal que é no nosso país o espaço entre o ato e a recepção, entre o significar e o descodificar. Questiono: o que acontece com o cenário estabelecido pelo crítico se adicionarmos o recorte de gênero e de raça? Diante dessa perspectiva, irei adiante e trarei a pergunta que norteará o fim da nossa caminhada: o que acontece se durante todo o processo de formação do Brasil e da escola pública, que surge com cercas e muros, as mulheres negras tenham reexistido com as palavras em punho? Conceição Evaristo diz:

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? Tento responder. Talvez, estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que

fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. (Evaristo, 2020, p. 53-54)

A apreensão do mundo pelas mulheres negras (que havia sido sequestrada e substituída pelas paredes da casa-grande) através da leitura já é um ato importante, pois marca a possibilidade da existência da liberdade em percorrer mundos, entretanto, a escrita transborda as bordas desses mundos para se transmutar em ato de autoinscrição no mundo racista que nos acompanha desde o início da colonização. Diante e durante todo o processo de escravidão, com as realidades mais desumanas e terríveis possíveis, as mulheres negras ainda conseguiram fazer de seu eu-corpo-escrita liberdade. Elas conseguiram o inexequível: rasgar sua imposta condição de submissão e conquistar o mundo, navegando sob as letras colonizadoras e reverberando suas vozes e histórias; elas fizeram de sua subordinação à língua colonizadora contra-ataque através do próprio instrumento colonizador. Essa pesquisa é uma ode à todas as mulheres que empunharam a escrita.

É necessário destacar que ocorrem processos paralelos, não iguais, com os povos originários em relação ao domínio da escrita. Nesse sentido, Daniel Munduruku completa nossa caminhada: (essa pesquisa também é uma ode à elus)

É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada. A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas (Munduruku, 2018, p. 82)

A memória que o colonizador tentou dilacerar se perpetua na oralidade, se perpetua na transmissão dos saberes, se perpetua na vida e na pulsação de uma nova construção de escrita, como Daniel Munduruku diz: “A escrita indígena é a afirmação da oralidade.” (Munduruku, 2018, p.83). A oralidade e o registro da memória será a vida que ergue a escrita e a literatura indígena, como o próprio autor afirma: “Pensar a Literatura Indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam.” (Munduruku, 2018, p. 83).

A gana do colonizador não foi o suficiente para aniquilar a oralidade. Assim, resistir e sobreviver a todos os ataques do colonizador para ultrapassar a condição forçada, (re)criando a escrita como uma nova ferramenta, que antes se arquitetara para afastar e lacunar os espaços entre a linguagem e a sociedade, impedindo e filtrando os acessos, transformando-a em possibilidade de vida e de perpetuação, em transmissão e em técnica, que se tece na oralidade e na memória, foi e é fecundar uma nova possibilidade, um novo método, um novo processo de inscrição, de perpetuação, de criação, que nasce para a vida, objetivando a vida, semeando a vida.

Nessa perspectiva, a forma de escrita desenvolvida pelos grupos oprimidos, apesar de terem expressão e manuseio distintos, possuem como mesma origem a necessidade do movimento de apreensão da escrita do colonizador. Assim, ambos os novos formatos de escrita entram em conflito com a escrita colonizadora, que sufoca quaisquer resquícios orais, que não abre espaço para a liberdade, que apenas segue ordens e obedece às normas, que necessita ser escrita no e em branco; nas palavras de Ana Lúcia Silva Souza:

Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigente, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela. (Souza, 2011, p. 40)

Para ler e escrever a partir e com a língua do colonizador é necessário embranquecer. É preciso aceitar, ou pelo menos, incorporar as regras, normas e imposições da linguagem e da gramática colonizadora, que já são aplicadas partindo da distância das linguagens dos povos originários e africanos, para que possa ser, finalmente, corrompida de dentro para fora. Nesse viés, Daniel Munduruku expande nossa questão:

O humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele. Dessa forma ele ignorou a escrita da natureza na tentativa de tornar-se dono dela. Desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita. (Munduruku, 2024, s. p.)

A sede por dominação atingiu, além da natureza, a própria linguagem que dela se origina. A perfeição da língua do colonizador advém da ilusão e alusão às regras e à gramática normativa, perfeitos blocos de concretos que são facilmente reproduzidos, reconhecidos e demasiadamente rígidos. A ilusão de um falar mais correto, que

pressupõe um falar (mais) errado, é a manifestação da dominação na construção e expressão da linguagem. Por conseguinte, partindo do recorte social, Antunes afirma: “Não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico.” (Antunes, 2007, p. 30). Ampliando para o recorte de raça, Ana Lúcia Souza diz: “A destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia.” (Souza, 2011, p.39-40). Dessa forma, a linguagem se manterá coerciva, mesmo após o fim da colonização, especialmente para o grupo de pessoas que não interagiram com o poder ao longo da história do nosso país; atualmente, a coerção será mantida pela “língua padrão”, formato que necessita estar em vigor e sustentar a oposição à oralidade e aos sujeitos que a utilizam. Nas palavras de Gnerre:

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. (Gnerre, 2009, p. 28, aspas do autor)

A discriminação é uma ação que advém da ideia de dominação, em que a língua se resume à submissão de regras e formatos, em que o errado está atrelado ao texto oral, abdicando do sentido mais básico: a comunicação. Todavia, não há ingenuidade neste ato. O domínio da linguagem sempre foi apartado dos negros e indígenas, pois a potência que os sujeitos, ainda mais em coletivo, ganhariam ao conquistar a palavra escrita do colonizador era altamente avassaladora, era um modo de libertação que poderia colocar em risco o sistema colonial. Nesse sentido, confronto é a palavra mais adequada para situar a questão da linguagem no território brasileiro, como adiciona Gabriel Nascimento: “Não se pode afirmar a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós.” (Nascimento, 2019, p. 21).

É possível dizer, então, que a língua é dor, mas também é luta. É reexistência; pois é por meio da apropriação e manuseio da linguagem e da palavra escrita que os sujeitos oprimidos puderam resistir e reexistir. Nas palavras de Ana Lúcia Silva:

Considerando-se o histórico da população negra no Brasil, para além de resistir, há que reexistir também por meio da linguagem, impondo outra escrita, outra oralidade que a letrada e que possa caminhar na contramão

das diversas estatísticas em relação à população negra no universo letrado. (Souza, 2011, p. 159)

2.2 A reexistência e escrevivência na literatura brasileira

Os povos originários, os negros e os descendentes resistiram e reexistiram [também] por meio da captação da língua do colonizador e, principalmente, por meio da escrita: elxs transformaram um poderoso instrumento de colonização em arma, em inserção, em insubordinação, em significação, em técnica, em registro de existência, de vivência; em ato de reexistência e escrevivência.

É preciso destacar que o conceito de reexistência advém do universo do letramento, ideia abordada no capítulo anterior. Para a nossa pesquisa, utilizaremos a concepção de Reexistência para analisar textos literários de autoras negras, dada a necessidade do recorte. A literatura extrapola o letramento, porém o uso e a prática de um sujeito letrado envolve intrinsecamente a literatura, pois ela também é um dos usos sociais da língua, mesmo que seu foco recaia sobre a preocupação artística. Nesse sentido, a ideia de que o ato de escrita de mulheres negras também são atos de reexistência dialoga com a definição de Ana Lúcia Silva Souza. De acordo com a fundadora do termo:

Letramento de reexistência aqui será a 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. [...] a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. (Souza, 2011, p. 37)

A definição da autora de que reexistir é reinventar práticas reportando à história ainda pouco contada (isto é, as histórias de quem teve o acesso à palavra negado) é o que as escritoras negras fizeram na literatura e na história brasileira. Ao se empossarem da palavra escrita do colonizador, essas autoras puderam reinventar uma prática - e instrumento - que afunda(va) o racismo para transformá-lo em instrumento de liberdade e de expressão. Assim, nos interessa entender como as autoras expressam em textos literários o movimento de recriar a linguagem do colonizador a partir da ideia de reexistência, a partir da ideia de que a autora reinventou a prática da escrita colonizada para contar histórias, isto é, histórias atravessadas pela coletividade.

Nesse viés, não é apenas uma escrita em nível de reexistência, mas é também ato de escrevivência, pois, além de ser uma escrita que se reinventa e se recria, é uma escrita atravessada pela coletividade, pela raça e pelo gênero, em que a alma é a de uma mulher preta escravizada, que reexiste na casa grande. De acordo com a fundadora do termo Escrevivência, Conceição Evaristo define:

Pensar a Escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, primeiramente me incita a voltar a uma imagem que está no núcleo do termo. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica. A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. (Evaristo, 2020, p. 29-30)

A partir da linda e brilhante escrita e elucidação do termo Escrevivência, temos que o seu nascedouro é a imagem da Mãe Preta. No âmago, é resistência, é reinvenção, é oralidade: “e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada.”. Também é o grito de liberdade de quem não a possuía: “esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar”. É a ação de (co)mandar a escrita, que passou a ser técnica: “hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos”; esse instrumento, envolto em oralidade e ancestralidade, é de criação, é de composição, é de autoria negra, feminina e pobre. Nas palavras de Conceição Evaristo:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (Evaristo, 2020, p. 38)

Assim, a escrita desenvolvida pelas autorias femininas, negras e pobres não é mais controlada, ela é a potência do descontrole, é a potência de acordar os da casa-grande de seus sonos injustos. É o contragolpe dos aprisionamentos. É o levante de vozes que talharam e talharão suas letras-vozes nas páginas das histórias. Carolina Maria de Jesus (2014, p.58) responde:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que residu num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) E preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. (Jesus, 2014, p. 58)

A escrita será a potência de criação do que elas escolherem. Desde um “diário”, como é o caso de Carolina Maria de Jesus, da denúncia da escravidão, por meio da carta de Esperança Gracia, do romance de Maria Firmina dos Reis, até os contos de Conceição Evaristo. Essas autoras, diante de atrocidades e barreiras indescritíveis, concretizaram o impossível: desenvolver o poder de ultrapassar a barreira da opressão, da comunicação e do tempo e impor sua voz, sua cri(ação), sua significação, subvertendo e tomando para si o poder da escrita, que, ao invés de afastar e bloquear os significados, como Gnerre argumenta: “A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população.” (Gnerre, 2009, p. 21), se tecerá aberta, com sentidos e entendimentos que abarcarão a maior quantidade possível de leitores, pois será composta para que seja entendida, compreendida, incorporada e comunicada. É o momento em que as autoras (re)tomam seu poder, se autoinscrevendo e escrevendo seu nome e sua palavra, que é ancestral, que é oral, que é escrita, que resiste, reexiste e existe no papel branco. Conceição Evaristo completa: “Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha.” (Evaristo, 2020, p. 35).

A criação, construção e nomeação de mundos, a partir das próprias palavras, faz dessas autoras sementes e raízes, faz com que germinem as possibilidades e

continuidades das próximas gerações, deixando na terra os nutrientes necessários para que a luta continue, para que a escrita seja transformada em técnica - não mais em instrumento do colonizador -, em ferramenta, em armamento, em uma potência de libertação. Para Irandé Antunes:

Podemos enxergar o laço entre nossas capacidades para usar a linguagem e o exercício diário da cidadania. Com efeito, a linguagem é uma das formas de exercermos o poder. O poder que advém do fato de sermos sujeitos de nossos próprios destinos. O poder de recusar-se a ser objeto. O poder de ter consciência de nossos direitos e deveres. O poder de 'emergir', de admirar; de dar sentido às coisas; o poder de interagir, de partilhar; de superar as dificuldades; de criar situações novas, que nos permitam quebrar as amarras, vencer os limites. (Antunes, 2013, p. 229, aspas da autora)

O poder resulta da consequência de negros e indígenas exercerem o ato-poder da nomeação escrita na língua do colonizador, ação constante e conscientemente negada, apartada o máximo possível deles, resquícios que se estendem até hoje, como Ana Lúcia Silva assinala: “Os efeitos perversos da escravização se estendem aos modos socioculturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como aos sentidos dessas práticas para brancos e negros, mesmo tanto tempo após a abolição da escravatura.” (Souza, 2011, p. 38).

Nesse sentido, o impedimento sistemático ao seu acesso à palavra escrita que, como vimos no capítulo anterior, foi ação abundante na formação da escola e da própria sociedade brasileira, impossibilita que os oprimidos tenham acesso ao poder. Gabriel Nascimento acrescenta: “As línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos.” (Nascimento, 2019, p. 21). Quanto mais agressiva a repressão ao acesso à linguagem, maior o poder de subversão em sua apropriação. Portanto, dominar a língua portuguesa desloca ser fonte de conhecimento para ser fonte de poder, embora poder e domínio não sejam experiências ou palavras comuns ou conhecidas, para os negros, indígenas e os descendentes, como Conceição Evaristo argumenta:

A palavra domínio, para mim, é uma experiência que não coaduna com a minha subjetividade, não venho de uma experiência de domínio de nada. [...] Sempre experimento o campo da busca, o desejo de apreensão, mas nunca qualquer apreensão me deixou à vontade para viver a experiência do domínio. (Evaristo, 2020, p.37)

Domínio não era entendível, porém resistência sempre se entendeu. Apreender não era possível, mas aprender era. Dominar, então, foi possível no campo das letras, em que a escrita como técnica foi apropriada e libertada, como Conceição acrescenta:

“Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.” (Evaristo, 2020, p. 35). A busca-interrogação parte de quem não se satisfaz com a condição imposta e luta pela inclusão, para a existência, através da veia da linguagem, como Gabriel Nascimento adiciona: “ela [língua] também pode ser um espaço de resistência do próprio negro.” (Nascimento, 2019, p. 23). A execução e a manipulação da linguagem se torna a brecha-porta para que a reexistência dos negros e indígenas perdure, para que a palavra ecoe e craveje nas páginas e nas memórias, no papel e na língua, na escrita e na oralidade, na literatura e na sociedade.

2.3 As escritoras negras, a resistência e a escrevivência

Cada recorte possui seu atravessamento, isto posto, nesta pesquisa, optamos por investigar o recorte das escritoras negras pela elevação do peso da potência em dominar a escrita do colonizador na sua condição de mulher e negra, que está dentro da casa grande, dentro do barraco ou dentro da universidade.

Por conseguinte, mesmo com todos os atos, leis e instrumentos de impedimento ao acesso à linguagem, como discutimos anteriormente, a escrita sobreviveu por meio da reinvenção da escrita colonizadora, isto é, por meio de atos de reexistências. Para nós, é primordial, portanto, investigar como as autoras utilizaram essa ferramenta: como ocorre a conversão entre a captação e a manipulação da língua do colonizador na composição de textos literários? Como é protagonizar vozes-histórias, outorgar palavras e alinhá-las de modo a construir sentidos a partir de palavras colonizadas? Como os textos das autoras se configuram como atos de escrevivência e reexistência? Antes de nos embalarmos em nossas autoras para responder tais questões, Gabriel Nascimento expõe nosso norte; ao passo que ele almeja o futuro que queremos, permaneceremos no movimento de apreensão do passado para o presente para que possibilidades se abram e possamos partir para o futuro juntamente com o autor:

É preciso que haja o devir-negro do mundo, protagonizado pela linguagem como espaço de emancipação e hegemonia dos grupos historicamente marginalizados, tendo como mote a raça e sua desracialização discursiva, material, social e linguística dos nossos corpos. (Nascimento, 2019, p. 35)

A partir da retomada para o passado, a minha concepção de personificação da emancipação através da linguagem, ou pelo menos na tentativa de, é Esperança Garcia: mulher negra escravizada no século XVIII que no ano de 1770 escreveu uma carta, de pedido, de denúncia, de reivindicação e a enviou para o responsável pela província do Piauí. A carta é copiada e contextualizada por Costa, que nos localiza geograficamente: “Esperança Garcia morava na região da cidade de Oeiras, antiga capital do Piauí, especificamente na fazenda de Algodões, que hoje se localizava a mais ou menos 300 km da cidade de Teresina, atual capital do Piauí.” (Costa, 2012, p.4). Apresentemos, pois, a carta em sua íntegra:

Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Ant^o Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia. (Costa, 2012, p. 3)

A emocionante e triste carta de Esperança Garcia ilustra muitas questões para o nosso debate. Em primeiro momento, podemos afirmar que a autora, apesar de não escrever literatura no sentido de estruturar e veicular o texto para um público leitor, como as outras autoras que usaremos posteriormente, ela entende e manuseia o gênero literário carta, atestando sua autoria e exibindo os conhecimentos da formatação do texto: se apresentando de início e se despedindo no final, direcionando seu conteúdo para o destinatário, se referindo diretamente a ele “V.S” ou “V.Sa.”, sintetizando vossa senhoria. Esperança Garcia escreve a carta com o propósito de alcançar Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, governador da província do Piauí, através do meio escrito, para que sua voz, seu querer, sua reivindicação, possa ser ao menos considerada e ouvida (lida), denunciando o peso do texto escrito em comparação ao texto oral. A ação de Esperança Garcia foi tão bem-sucedida que temos acesso às suas palavras, seus dizeres, seu registro até hoje, duzentos e cinquenta e quatro anos depois.

Pensando no objetivo da autora, voltemos ao texto: a escritora inicia a carta apresentando sua condição, delimitando o tema “Eu sou hua escrava de V. Sa.

administração de Capam. Ant^o Vieira de Couto, cazada”, mulher escravizada e casada. Estabelecida as primeiras informações, que serão os fatores que movimentarão o problema, e, por conseguinte, o texto, a próxima escolha da autora é listar os motivos pelos quais ela fará o pedido para o governador ao final da carta: “Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q.”. Elencar os fatores pelos quais o governador deve atender à sua solicitação é um recurso argumentativo, que está estrategicamente (e muito bem) posicionado dentro do texto. Além disso, a escritora utiliza na carta um recurso linguístico atrelada à argumentação: a metáfora, para que o efeito no leitor, no caso, o governador, seja mais forte: “sou hu colcham de pancadas”, “ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho” - são escolhas linguísticas que evocam a preocupação e o desenvolvimento argumentativo com o texto que terá como destino final o colonizador. Assim, Esperança Garcia demonstrou uma gigantesca sabedoria e domínio dos instrumentos e dispositivos da língua e da linguagem colonizadora para seu próprio usufruto, isto em 1770, ano em que o Brasil ainda era colônia e a escola e o ensino das letras não era remotamente pauta, principalmente em alicerces argumentativos e/ou literários.

O conceito de Escrivivência de Conceição Evaristo ocorre na prática em Esperança Garcia, que escreveu sua carta exclusivamente a partir de sua vivência como mulher escravizada que viveu no Piauí durante o século XVIII, utilizando dos recursos do explorador para que sua escrita a inscreva o suficientemente na sociedade para que seja notada e seus desejos atendidos, como ela mesma escreve: “Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim”, para que seja lida e, portanto, (e finalmente) ouvida.

Nesse viés, a escrita da carta também é ato de reexistência, pois Esperança Garcia refaz o uso da escrita e de um gênero aceito pelo sistema colonial para enviar o seu pedido, isto é, o pedido de uma escrava, uma pessoa que durante o período da escravização era considerada objeto, diretamente para o colonizador. Nas palavras de Ana Lúcia Silva:

As práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que está em contato. Tal perspectiva contribui para pensar alterações necessárias e instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola - que ainda se mostra excludente. (Souza, 2011, p. 36)

Após a escritura e envio da carta, não há como o gênero textual nem Esperança Garcia permanecerem com as mesmas funções, isto é, há uma modificação, há uma reformulação dos usos que o ato de escrita da autora provocou. Tanto a carta quanto a escritora ganham novas extensões ao assumir e reproduzir a palavra, o desejo e a história de uma mulher, negra, escravizada, que não foi à escola formal, que, diante da maior desumanização que testemunhamos na história da humanidade, apreendeu e (re)produziu uma nova escrita e um possível forma de libertação.

Adiante, a segunda mulher a ser admirada e destacada nesse processo é Maria Firmina dos Reis: a primeira autora brasileira a publicar um romance no Brasil, no ano de 1859, intitulado *Úrsula*. A escritora nasceu em São Luís do Maranhão, sua data de nascimento é um debate, podendo ser 11 de outubro de 1825 ou 11 de março de 1822. Maria Helena Pereira Toledo Machado expõe de forma breve e objetiva a conjuntura na qual a autora se formou: “Maria Firmina dos Reis nasceu destinada a ocupar um espaço social muito pouco acolhedor: como mulher negra, bastarda e de família de poucas posses, ela estava destinada ao silêncio.” (2019, p. 95). Nos direcionemos, pois, à grandeza, à nobreza dessa autora averiguando como ela se utiliza da técnica da escrita para (ir)romper e escrever a façanha de ser a primeira romancista do Brasil; de que forma a escrita é tecida ao longo do texto?

Maria Firmina dizimou inúmeras e indescritíveis barreiras ao escrever e publicar o romance com a escravidão ainda em curso, como Maria Helena Machado expõe:

O mundo em que viveu Maria Firmina, o de uma sociedade escravista, patriarcal, paternalista e muita violenta, apesar das repetidas afirmações da benignidade da classe senhorial. Como mulher negra de poucas posses, educada em casa e com acesso limitado aos livros, tudo o que Firmina chegou a alcançar – seu posto de primeira professora de primeiras letras de Viamão, escritora pioneira de romance abolicionista publicado em uma das principais tipografias da capital (*Úrsula*, 1859), autora de romance indianista (*Gupeva*, 1861) e conto (“*A Escrava*”, 1887), publicados nos jornais locais, colaboradora de jornais literários, poetisa incluída em antologia dos principais poetas da época (*Parnaso Maranhense*, 1861, e *Cantos a Beira Mar*, 1871) – tem que ter sido fruto de uma enorme resiliência e decisão pessoal. (Machado, 2019, p. 98-99)

Ser uma mulher negra e ter a publicação de um romance no Brasil vinte e nove anos antes da abolição da escravidão é de celebrar, é de reverenciar é de (tentar) apreender sua imensidão. Para além de uma decisão pessoal da escritora, também foi uma decisão coletiva, como Conceição rememora ao falar de *Escrevivência*: “é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si.”

(Evaristo, 2020, p.35). Maria Firmina dos Reis foi além do limite imposto e de sua própria fronteira: foi sua própria Rainha e a dos que descendem de sua linhagem. Maria Firmina dos Reis foi autora negra nordestina e publicada. Sua escrita resistiu e reexistiu até hoje, como apresenta Eduardo de Assis Duarte:

A vertente inaugurada por Firmina terá sequência, em seus diversos matizes, na prosa afrodescendente posterior: passa por Cruz e Souza e a figuração do emparedamento – verdadeira morte social do sujeito negro; por Lima Barreto e a denúncia das novas formas de escravatura – encenadas tanto pelo “escrivão” Isaías Caminha quanto por Clara dos Anjos, remissões mais ou menos explícitas aos dramas vividos pelo autor e pela irmã, igualmente vítima do estigma da “mulata assanhada”; em 1915, se manifesta na narrativa de Nascimento Moraes, com sua crônica da violência racista, antes e depois de 1888. E, avançando no século XX, marca presença nos romances de Romeu Cruzó e Anajá Caetano; e ainda no teatro quilombista de Abdias Nascimento; e no memorialismo poético-crítico de Carolina Maria de Jesus, até desaguar com força na ficção contemporânea. (Duarte, 2020, p. 81-82, aspas do autor)

O ato de escrita de Firmina já carrega o poder pela realização, estendamos, pois, esse feito. Apesar do pano romântico incansavelmente apontado na obra pela crítica literária, como apresenta Régia Agostinho da Silva (2013, p. 132): “a construção do romance *Úrsula* se encaixa num enredo romântico [...] A heroína de nosso romance foi construída como uma heroína tipicamente romântica: “um anjo de beleza e de candura.” Flor daquelas solidões”.” o tema, o enredo e personagens eram pautados na escravidão, como Maria Helena Machado argumenta: “o enredo da obra [*Úrsula*] atacava de frente aquilo a que a nascente literatura nacional buscava escapar: a de enfrentar o problema social da escravidão.” (Machado, 2019, p. 99). A técnica está nas decisões do texto, ou seja, Maria Firmina elegeu como formato de sua obra o gênero romance, optando e desenvolvendo configurações que darão à narrativa, aos personagens e à construção linguística a composição que melhor satisfará os seus desejos. A escolha de um gênero textual e literário, apesar de pré-definir e corporificar o texto, possibilita que o conteúdo, mesmo que disruptivo, possa ser veiculado a partir da técnica da palavra da autora. Somando a essa perspectiva, Maria Machado acrescenta:

Úrsula comete ainda um atentado maior aos cânones literários do momento, ao elevar escravos/as ao status de personagens densos, atravessados por subjetividade, capazes de expressar de maneira orgânica uma reflexão sobre a escravidão, com seu cortejo de injustiças. (Machado, 2019, p. 99)

Nesse sentido, Maria Firmina dos Reis costura superficialmente uma história com panos românticos para poder expressar o atravessamento coletivo, reinventando

a escrita colonizadora, construindo personagens que escravos e possuem subjetividade e complexidade, características que as pessoas escravizadas não tinham o direito de ter no Brasil.

Traçadas as discussões e pontos importantes, vamos diretamente ao texto. O trecho escolhido para tratar sobre as escolhas linguísticas e literárias é o texto que antecipa o capítulo 1; sem título, este começa com um parágrafo de três linhas e duas frases: “Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume.” (Reis, 2021. p.15). Como abertura, antes do início da narrativa, a escritora opta por escrever um texto que se dirige diretamente ao leitor, classificando o próprio livro com dois adjetivos - mesquinho e humilde -, e também o leitor que está lendo - que ou se enquadrará no grupo que sentirá uma indiferença glacial diante do livro ou no grupo que desencadeará um riso mofador para com o texto - e, diante da consciência e da revelação dessa condição, ela dá à luz à voz, à autoria, à narrativa, à literatura com a ciência e a dominação da escrita colonizadora, em que, ao se submeter superficialmente às suas regras, o leitor e o crítico esperam tipificações, entendimento que a autora utiliza para criar artifícios para o desenvolver seu texto.

Nessa perspectiva, a próxima escolha da autora é a justificação, salpicada de deboche e acidez:

Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem o amor próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem; com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (Reis, 2021, p. 15)

Maria Firmina dos Reis se coloca em primeira pessoa e separada da classe de escritores, que em sua maioria eram homens brancos egóicos e patéticos, assim, ela se aparta dessa classe ao afirmar que sua ação de escrita não pertence à vaidade nem ao amor-próprio: é coletiva; movimento essencial para identificar a escrevivência e diferenciá-la da escrita de si, do recorte de um sujeito individualizado. Nas palavras de Conceição Evaristo:

Afirmo que a Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. (Evaristo, 2020, p. 38)

Nesse viés, na primeira página de seu texto, Maria Firmina dos Reis já estilhaça os pré-conceitos que virão, retirando a suposta ingenuidade e afirmando o atravessamento coletivo - não há espaço para Narciso. A escritora, ao antecipar os pensamentos preconceituosos que receberá, assume uma posição hierárquica inferior pela “instrução misérrima”, que é inigualável aos dos homens ilustrados; isto é, vocês, homens brancos da elite, não precisam ler o livro que foi parido da humildade de uma mulher de pouca instrução. Para quem, então, Maria Firmina destina esse livro? Quem será o leitor que nossa escritora quer encontrar?

A seguir, a autora opta por escrever a projeção do diálogo que estava tecendo com o leitor, adiantando a pergunta que surgirá no plano real, espatifando a parede que separa o mundo literário e o mundo real: “Então por que o publicas? – perguntará o leitor.” Seguidamente, responde à pergunta que colocaste, desenvolvendo o motivo de escrever um livro mesquinho e humilde, com a adição da camada de que quem o escreveu foi uma mulher e de educação acanhada. É importante frisar que Maria Firmina dos Reis, na primeira edição do livro, revela ser uma mulher, como escrevem Ana Carla Carneiro Rio e Antônio Fernandes Júnior:

Ao publicar a primeira edição da narrativa supracitada [Úrsula], a escritora Maria Firmina dos Reis adotou o uso do pseudônimo “Uma maranhense” como assinatura do romance, “obedecendo” regras historicamente construídas pelas práticas discursivas vigentes, que não concediam às mulheres o lugar de autoria na escrita literária, jornalística, dentre outros. (Rio & Fernandes Jr., 2016, p. 123, aspas dos autores)

Entretanto, a autora esconde, em primeira instância, o recorte de raça. A composição linguística “Uma maranhense” estabelece que a autora é uma mulher, nordestina, com a caracterização “uma”, em que, ao mesmo tempo que delimita, expande a individualização, pode ser qualquer maranhense, mas é uma maranhense específica, reforçando a questão da coletividade, característica da escrevivência.

Partindo, então, do ato em desvelar apenas o gênero, eis a explicação que a autora tece para a pergunta posta:

Como uma tentativa, e mais ainda, por este amor materno, que não tem limites, que tudo desculpa – os defeitos, os achaques, as deformidades do filho – e gosta de enfeitá-lo e aparecer com ele em toda a parte, mostrá-lo a todos os conhecidos e vê-lo mimado e acariciado. (Reis, 2021, p. 15)

O argumento de Maria Firmina dos Reis se direciona aos homens da elite que cultuam a ordem colonial, que é racista e misógina, metaforizando, por conseguinte, a sua obra literária como sendo seu filho, incorporando a representação dos papéis

esperados por esses homens devido a sua condição de mulher, mesclando seu estado de mãe e de criadora - quem deu à luz ao filho-livro. Recorrendo à imagem utópica e petrificada do amor materno, que não tem limite, que tudo desculpa, que é de sua natureza procriar e amar o que sair dessa fecundação, mesmo com defeitos, enfeitando-o, carregando-o, mostrando-o a todos, Maria Firmina cria através dessa metáfora a possibilidade de atravessar os homens da elite e suas opiniões, ao mesmo tempo em que afirma que semeará o livro em toda a parte, quer eles gostem ou não. Afinal, amor de mãe não tem limite.

A partir da resposta, a autora continua a crescer a imagem exterior a qual atrelou o livro:

O nosso romance, gerou-o a imaginação, e não o soube colorir, nem aformosentar. Pobre avezinha silvestre, anda terra a terra, e nem olha para as planuras onde gira a águia. Mas, ainda assim, não o abandoneis na sua humildade e obscuridade, senão morrerá à míngua, sentido e magoado, só afagado pelo carinho materno. (Reis, 2021, p. 15)

Após o estabelecimento do laço materno com a obra, Maria Firmina dos Reis decide quebrar de forma brutal a imagem anteriormente caracterizada, atribuindo a ela a descrição de “pobre avezinha silvestre”, que anda pelo chão, pela terra, sem olhar para o alto onde as águias giram, que carrega sua humildade e semeadura onde anda, mas que não alcança o alto onde os predadores planam. A autora salienta, dessa forma, a fragilidade de sua germinação e do nascimento da obra, que, mesmo sem conseguir enfeitar ou vestir o feto-livro, conseguiu dar o cuidado e afago de mãe, tudo necessário, mas não suficiente, pois precisa(rá) de você, leitor, senão morrerá esquecido e mingado, só lembrado pela mãe-autora. Assim, Maria Firmina dos Reis ressalta a importância vital do leitor com quem está dialogando, que não é qualquer leitor, como não são os homens-águias; quem são esses leitores, portanto?

Após salientar que a vida do livro depende desses leitores, a autora escreve:

Ele semelha a donzela, que não é formosa; porque a natureza negou-lhe as graças feminis, e que por isso não pode encontrar uma afeição pura, que corresponda ao afeto da sua alma; mas que, com o pranto de uma dor sincera e viva, que lhe vem dos seios da alma, onde arde em chamas a mais intensa e abrasadora paixão, e que embalde quer recolher para a corução, move ao interesse aquele que a desdenhou e o obriga ao menos a olhá-la com bondade. (Reis, 2021, p. 15)

Sua escolha para a continuidade do texto é romper com a imagem reconstruída e refazê-la, associando o livro à figura de uma donzela, a quem foi negada as graças pela natureza, razão pela qual não encontrará o afeto de sua alma, porém resiste à

sua condição (imposta), mesmo com dores. Resiste e obriga quem a desdenhou a olhá-la, pois ela existe. O livro está publicado, em suas mãos, caro leitor. E você abaixará a cabeça com bondade para todas as letras, palavras, vozes, histórias dessa donzela, dessa autora.

A malícia de construir a imagem inicial atrelada à maternidade, ao feminino é gigante, mas terminar com a imagem da donzela é genial: Maria Firmina dos Reis deu o pano estampado para a crítica literária tecer suas falhas, que preferirá manter e focalizar os olhos no romântico, na donzela que sempre chamará atenção, na donzela fútil que será desdenhada por ser mulher e ser fruto de outra mulher, críticos que não identificarão o subtexto que está escondido diante da camada de cima e debaixo das frases e de suas palavras. Diante disso, a autora parte para o argumento; para o bote final:

Deixai pois que a minha Úrsula, tímida e acanhada, sem dotes da natureza, nem enfeites e louçanias de arte, caminhe entre vós. Não a desprezeis, antes amparai-a nos seus incertos e titubeantes passos para assim dar alento à autora de seus dias, que talvez com essa proteção cultive mais o seu engenho, e venha a produzir coisa melhor, ou, quando menos, sirva esse bom acolhimento de incentivo para outras, que com imaginação mais brilhante, com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal, tenham mais timidez do que nós. (Reis, 2021, p. 15-16)

Eis que no fim do texto Maria Firmina nomeia sua donzela: Úrsula, juntamente com um pedido para os leitores, palavra aqui usada em sua concepção geral, isto é, abrangendo qualquer leitor que encontrar com o texto: deixe que o livro caminhe, sem desprezo, antes, ampare os incertos passos da narrativa, assim, quem sabe, com esse apoio, a autora venha no futuro a escrever textos melhores, isto se, no mínimo, não servir de incentivo para outras mulheres, mais instruídas e mais ricas a também escreverem, mulheres que “tenham mais timidez do que nós.” No majestoso movimento de imagens e construções, Maria Firmina atravessa o campo minado da misoginia em primeira instância, se incorporando a essa realidade através da maternidade, em segunda instância atravessa o racismo, partindo da resistência do livro através dos leitores a quem a escritora realmente se direciona, que os semearão, que entenderão e se reconhecerão quando Maria Firmina dos Reis escreve: nós. O grupo que se reconhecerá menos tímido, o grupo que entenderá nas letras bem organizadas do colonizador a mensagem. Assim, a escritora finaliza seu texto para o leitor: que as mulheres bem instruídas e com vasta educação, referência às mulheres brancas, pois só elas poderiam ter a potência do alcance dessa educação, possam

escrever depois de Úrsula, e que reconheçam a timidez marcada na pele, pois foi uma mulher preta quem escreveu o primeiro romance do Brasil em 1859, vinte e nove anos antes da abolição da escravatura.

A escrevivência em Maria Firmina acontece na composição e uso de artifícios na estrutura do texto. Como define Conceição Evaristo: “Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência.” (Evaristo, 2020, p. 31), nesse sentido, Maria Firmina dos Reis funde a vida e a arte ao saber, e se prevenir, que sua vida interferirá na arte que produzir, seja na produção, seja na recepção da sociedade racista e machista do Brasil de 1859. Portanto, escreve um texto complexo, mascarado e metafórico, com ferramentas argumentativas e literárias para dividir o leitor abrangente, que permitirá sua estadia no campo literário, desde que amalgamado e interpretado no ideal romântico, do leitor específico, a quem a escritora anseia que seja seu público leitor real, a quem ela se dirige como grupo, no qual também pertence: nós; a quem a existência necessita da resistência, em que cada um reexistiu de sua maneira, recriando formas de (sobre)viver.

Nessa perspectiva, temos que a escritora reformula o gênero literário, (re)criando artifícios para conversar com o leitor específico e desviar do leitor abrangente. Para Ana Lúcia Silva Souza (2011, p. 36): “ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que chamo de letramentos de reexistência.”, Maria Firmina dos Reis, quando manipulou os valores e significados da sociedade colonial, refazendo-os para criar sua obra e se comunicar com o leitor atravessado pela coletividade, se caracterizou como ato de reexistência. Assim, com altíssimo desempenho, a autora forjou a escrita como arma. Nas palavras de Ana Lúcia Silva Souza: “Para os negros, a produção cultural pode ser tomada como esteio para as maneiras de “buscar a liberdade”, em um contexto social que decidiu desumanizá-los, torná-los coisas.” (Souza, 2011, p. 42); não há como coisas elaborarem, pensarem, expressarem. Não há como coisas viverem. Não há como coisas se libertarem. Eis que Maria Firmina dos Reis e todas as autoras provaram o oposto.

Portanto, diante de cenários diferentes, mas sempre terríveis, Conceição Evaristo questiona: “E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever?” (Evaristo, 2020, p.35). As mulheres-mentes que antecederam Conceição Evaristo na literatura deixaram como legado que a reinvenção do ato de escrever nesse mundo ultrapassa sua condição

inferiorizada, que seu ato faz da voz-escrita reexistência. A partir dos instrumentos linguísticos do colonizador, através de subterfúgios e manipulações belíssimas, essas autoras conseguem transmitir suas palavras para quem ler e quem elas querem que as leia, conseguindo desviar do que ou de quem não queiram. Assim, respondem Conceição: serve para libertar. Elas libertam ao manipular e propagar o pólen da letra para a polinização e libertação dos que virão. Por fim, encontro ecos nas palavras de Eduardo de Assis Duarte: “Ao falar e tomar para si a condição de sujeito do discurso, o subalterno supera a subalternidade? Pessoalmente, penso que sim.” (Duarte, 2020, p. 77).

Para avançarmos nosso caminho histórico, falemos da autora que é a concretização da superação em termos subjetivos, literários e concretos; ela é a superação de vidas: Carolina Maria de Jesus. Nascida no ano de 1914, em Sacramento, Minas Gerais, ou seja, vinte e seis anos após a abolição da escravatura, Carolina chegou em São Paulo por volta de 1937, onde escreveu e publicou o seu livro mais famoso: *Quarto de Despejo*, que lhe permitiu a entrada para a literatura, sendo reconhecida e divulgada, porém marcadamente no âmbito do relato, com sua escrita “errada”, mas aceita pela falta de escolarização, não pelo ato da criação e reinvenção. Nos direcionemos, pois, aos textos para analisar a escrita da autora nessa obra e entender sua criação e apreensão da língua portuguesa colonizadora em ato de reexistência e escrevivência.

Datado como 24 de julho de 1958, a autora escreve:

Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome. Os meninos ganharam uns pães duro, mas estava recheiado com pernas de baratas. (Jesus, 2014, p. 99)

No pequeno trecho, Carolina Maria de Jesus, em primeira pessoa, constrói fortes imagens visuais de forma sucinta, aumentando o grau de efeito do texto, por meio de uma fluidez narrativa que transita rapidamente entre temas e personagens, artifício que ela utiliza ao longo de todo o livro, atrelado à intimidade e à proximidade que a escritora criou através da narração e do acompanhamento da rotina, maximizada pela ideia da leitura do suposto diário, assinalado pelo título e pela datação, que a escritora-narradora-personagem está escrevendo, e o leitor, lendo.

A obra está datada entre os dias 15 de julho de 1955 e 1 de janeiro de 1960, estruturada fisicamente como gênero diário, em que a autora divide a narrativa em

dias, apresentando pequenos trechos de textos que relatam sua rotina e seus pensamentos, sem a necessidade da preocupação de uma linha narrativa em que haja início, meio e fim. Diante dessa perspectiva, falaremos da composição de frases que estão construídas ao longo dos trechos-dias e que ilustram como Carolina Maria de Jesus exercia a escrita: “Eu deitei, mas não dormi. Estava tão cansada. Ouvi um ruído dentro do barraco. Levantei para ver o que era. Era um gato. Eu ri, porque eu não tenho nada para comer. Fiquei com dó do gato.” (Jesus, 2014, p. 186). A escritora opta por frases curtas e rápidas, sempre aumentando o porte do efeito que recairá sobre o leitor. Além disso, nesse exemplo, Carolina conscientemente inverte os papéis da humanização ao ter dó do gato, ser animal, que não encontrará comida no seu lar, pois não há nenhuma. A composição da autora é astuta, potencializando o efeito para com o leitor e manipulando a verossimilhança, abrindo, assim, margem para dúvidas, isto é, se o texto é ficção ou é realidade.

Para nós, Carolina escreve literatura e com os mais belos artifícios de efeito, dominando a verossimilhança ao ponto de passar despercebido que a estrutura de diário também é uma escolha literária com seus impactos. A autora, além de demonstrar entender as ferramentas literárias, insere no próprio texto o atestado de sua ciência, como exemplo, temos: “... Vocês já sabem que eu vou carregar água todos os dias. Agora eu vou modificar o início da narrativa diurna, isto é, o que ocorreu comigo durante o dia.” (Jesus, 2014, p. 125). Nesse trecho, Carolina se dirige diretamente ao leitor, recurso pouco utilizado em diários pela concepção de que quem lê o diário é justamente quem o escreve. No nosso caso, temos que o leitor é um acompanhante da história, que não é história, é narrativa, nomeando e afirmando, de forma intencional e majestosa, que o seu livro é literatura.

Nessa perspectiva, acrescento o trecho em que a escritora também demonstra estar a par das nuances da discussão literária do que é relato e do que é literatura, operando como estratégia no próprio texto: “Um sapateiro perguntou-me se o meu livro é comunista. Respondi que é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade.” (Jesus, 2014, p. 108). Escrever a palavra realista é mais do que uma resposta ao sapateiro, é uma resposta à literatura de que o seu livro, sua narrativa é realista, não real, apesar do racismo e da misoginia não aceitarem a genialidade da criação e composição da autora.

Carolina Maria de Jesus tem a capacidade de escrever e impactar em alto grau o leitor. Suas construções frasais são medidas, desenvolvidas perfeitamente entre a

concisão e o efeito, como vemos na frase: “Morreu um menino aqui na favela. Tinha dois meses. Se vivesse ia passar fome.” (Jesus, 2014, p. 124). A gradação que a autora constrói parte do lamento e atravessa o horrível na piora do sentimento para com o leitor, e faz com a rapidez de três pontos finais e catorze palavras. Ela opera o triste conteúdo e eleva a potência na construção linguística, como também podemos identificar no trecho: “Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabéns, porque hoje nem sei se vamos comer.” (Jesus, 2014, p. 106). Novamente a escritora consegue de frase em frase amarrar a potência do efeito e ativá-lo na condução da linha que ascende. É a escrita de uma autora que vai muito além da justaposição de palavras para relatar o cotidiano.

Pontuada a manipulação e reinvenção linguística da escrita do colonizador, Carolina Maria de Jesus também adiciona em seu processo de composição uma perspectiva social-teórico que descreve a sociedade da metade do século XX, que perpassa desde a política: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.” (Jesus, 2014, p. 29), até a fé: “Será que Deus sabe que existe as favelas e que os favelados passam fome? (Jesus, 2014, p. 46). No primeiro exemplo, a autora relaciona a qualificação de presidir o país com passar fome, condição de milhões de brasileiros ainda hoje. A fome, segundo ela, é professora e faz com que aprendamos a pensar no outro e nas crianças, que são o futuro e o presente. Desta forma, Carolina nos presenteia com uma relação inédita e genuína sobre política, caráter e sociedade.

No segundo exemplo, a autora parte para a relação de questionamento de concepções: se Deus é onipresente e onisciente, como prega a religião cristã, resquícios de nossa colonização, ele sabe que as favelas existem e a fome que passam os favelados? Nessa construção, Carolina consegue argumentativamente compor uma pergunta em que se a resposta for positiva, a imagem de Deus bom finda ao permitir que pessoas passem fome, se a resposta for negativa, ela desconstrói uma das crenças mais sólidas do cristianismo. A partir desses trechos, portanto, é possível afirmar que Carolina Maria de Jesus utiliza a escrita com a finura e a elegância de quem tomou a espada do adversário e a empenha com brilho e destreza.

Nessa jornada, Carolina Maria de Jesus é a encruzilhada do ato de reexistência e escrevivência, pois reúne a reinvenção da palavra escrita, que não é erro, é criação, e a vivência da experiência coletiva de mulher, negra e favelada, que não é relatada,

é narrada; e sobrevivente, ao ponto de elaborar as ferramentas até se tornar uma escritora. Em suas palavras: "... Os políticos sabem que sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido." (Jesus, 2014, p. 39). Carolina Maria de Jesus é poetisa, e a consciência da sua luta e da sua escrita é a floração da árvore que Esperança Garcia plantou, Maria Firmina dos Reis regou e Conceição Evaristo aduba, como também afirma Maria Aparecida Salgueiro:

As escrituras de Conceição Evaristo reverenciam as ancestrais, trazendo uma escrita de avanço das frentes abertas por Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e Carolina Maria de Jesus (1914-1977) na estética literária feminina negra na literatura brasileira. Assim como Carolina, Conceição é intérprete do Brasil, emergindo em trajetória narrativa única a partir de seu cotidiano e memórias. (Salgueiro, 2020, p. 110)

A vida, a experiência e o cotidiano são aspectos importantes, inclusive utilizado pelas autoras nos textos aqui analisados. São, foram e serão mulheres que interpretaram com tanto sucesso e correspondência a realidade brasileira que suas palavras carregam verdades e espelhos até hoje. Conceição Evaristo rememora seu próprio processo:

Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofar acumuladas nas tinas e nas bacias. A chuva contínua retardava o trabalho e o pouco dinheiro, advindo dessa tarefa, demorava mais e mais no tempo. Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida? (Evaristo, 2020, p. 49-50)

Assim como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus também se comprometeu com a escrita e com a vida: "E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer?" (Jesus, 2014, p. 45). Ao não desistir em meio à fome, em meio a incontáveis barreiras e interferências, "Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo." (Jesus, 2014, p. 28), ao se denominar poetisa, se comprometeu à publicação e à literatura. No traço da palavra, a(s) escritora(s) traçava(m) a liberdade, perseguindo-a, no mundo que fez de tudo para a grandeza dessas mulheres findar:

...Eu durmi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. Quando despertei pensei: sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh'alma dolorida. Ao Deus que me proteje, envio os meus agradecimentos. (Jesus, 2014, p. 120)

A homenagem das estrelas pode não ter ocorrido no mundo real, mas a sua marca aconteceu, suas palavras e seu nome serão eternamente lembrados na existência das páginas e nas sementes plantadas nos leitores. De acordo com Ana Lúcia Silva:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolvem 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 sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (Souza, 2011, p. 36)

Assim, a escrita de Carolina Maria de Jesus se caracteriza como ato de reexistência ao desestabilizar por completo o engessamento da gramática, da norma padrão da língua, confrontando regras e predefinições e reinventando a linguagem escrita; com a liberdade de quem esculpe palavras, frases e imagens que, ao retirar o colonizador do centro, substitui pelos colonizados, que passam a estar no centro das histórias e expressões.

Em vista disso, a última autora a ser analisada é o encontro entre a teoria e o presente, entre a reinvenção da palavra escrita colonizadora e o atravessamento da coletividade, racialidade e gênero, entre o oprimido e a liberdade de expressão e criação; nossa autora-realeza é a concretização dos sonhos das ancestrais: Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu no ano de 1946 em Belo Horizonte, Minas Gerais. No início da década de 1970, se formou em uma Escola Normal, em 1976, iniciou a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conceição Evaristo é mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) com a dissertação: "Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afro-brasilidade" e é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2011b) com a tese "Poemas malungos, cânticos irmãos", na qual analisou a poesia dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira (2019). Hoje, é escritora, pesquisadora, teórica - e a colheita da semente de

Esperança Garcia, que Maria Firmina dos Reis regou e Carolina Maria de Jesus adubou.

Para nossa pesquisa, marcando o fim do percurso histórico, é vital que falemos da escrevivência e da reexistência no momento presente. Conceição Evaristo, portanto, se destaca como o cruzamento ideal para tratar da reinvenção da palavra escrita advinda da fundadora do termo escrevivência, que ocupa tanto o espaço da literatura quanto da crítica, que, ao mesmo tempo em que (re)cria a palavra escrita do colonizador em literatura, é a mulher negra que alçou uma forma de liberdade e libertação ao se tornar doutora na palavra escrita do colonizador, até conseguir rasgá-la por dentro e germinar um novo termo, uma nova expressão, nova semente, uma nova teoria.

Nesse viés, é fundamental investigarmos como a escritora transforma os recursos linguísticos no conto Maria, incluído no livro Olhos d'água, caracterizando atos de escrevivência e reexistência. Para iniciarmos nossa investigação, apresentemos as palavras da própria Conceição Evaristo:

Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados à meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor, dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite. (Evaristo, 2020, p. 52)

Para a autora, a oralidade está no centro da invenção de sua escrita através da palavra do colonizador, em que foi e é esculpida pela sua existência. Nesse sentido, é importante identificarmos como Conceição Evaristo utiliza e compõe as palavras e a narrativa de Maria. O conto possui quatro páginas, tendo como título o nome da protagonista. Escrita em 3ª pessoa, a história se inicia com o foco da cena na personagem principal, que está esperando o ônibus. Vamos diretamente para o texto:

A opção de Conceição Evaristo para o início do texto é uma frase curta, com o sujeito nomeado, sendo a primeira informação a ser apresentada: “Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus.” (2018, p. 41). A pequena e determinante frase, composta por doze palavras, revela rapidamente o espaço em que o conflito se desenrolará, com quem ocorrerá, também dá início ao estabelecimento do recorte social da personagem.

Em seguida, a escritora constrói o primeiro parágrafo:

Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (Evaristo, 2018, p. 41)

Nesse trecho, a autora mescla os pensamentos da personagem “Será que os meninos iriam gostar de melão?” com a condução do narrador “No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa.”, definindo a condição social de Maria e o papel que desempenha no trabalho, e na família: “A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz”, expondo quem é Maria dentro do enredo e da sociedade construída, que podemos interpretar muito próxima à nossa, aludindo, novamente, à fronteira entre a ficção e a realidade. Conceição Evaristo opta por frases curtas, que não passam de uma linha, e palavras com construções orais: “aquele remedinho de desentupir nariz.”, reinventando a língua do colonizador incorporando a oralidade no texto, característico movimento de reexistência.

No parágrafo seguinte, a escritora preferiu por um parágrafo curto de três linhas: “A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!”. Nesse trecho, conseguimos identificar o uso de imagens que Conceição Evaristo cria ao longo das cenas. Além do atravessamento social e de gênero, a escritora envolve a imagem do corte, sofrido na palma da mão de Maria, enquanto desempenhava seu papel social, através de uma faca, que, segundo ela, corta até a vida, metáfora para o desenvolvimento da ação que ocorrerá.

Como próxima escolha, Conceição Evaristo traz um parágrafo maior:

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-

se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam de gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito... (Evaristo, 2018, p. 42)

Nesse trecho, a escritora coloca sua maestria no domínio da palavra escrita do colonizador em prática. Há uma combinação e uma manobra entre tempos narrativos diferentes, isto é, ao mesmo tempo em que há o tempo presente da narrativa, em que Maria e seu ex-companheiro estão conversando no ônibus, há o tempo passado da narrativa, em que a personagem principal rememora os momentos vividos com o pai de seus filhos, situando os sentimentos do passado: “Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco.” e do presente: “Sentiu uma mágoa imensa.”. Além disso, há também a sobreposição e fusão entre as vozes de Maria e seu antigo companheiro e do narrador: “Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês?”. Deste modo, Conceição Evaristo consegue desestabilizar a hegemonia do narrador, em que ele seria o responsável pela narração, e distribuir esse recurso também para os personagens, que, juntamente com o recorte social, agora possuem o direito de narrar a própria história; propriedade do ato de reexistência.

Como escolha para o próximo parágrafo, Conceição Evaristo também traz uma extensão maior:

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E, logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz

do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida. (Evaristo, 2018, p. 43)

Na metade do conto, temos o início do conflito, momento em que o ex-companheiro de Maria assalta o ônibus. A sobreposição de tempos da narrativa e vozes dos personagens ultrapassa o nível linguístico e atinge o nível psicológico, isto é, enquanto Maria observa a ação e tenta compreender o que presencia, o texto (con)funde a realidade externa à personagem e os pensamentos que estão dentro de sua cabeça, que, quanto mais lúcidos em relação à realidade, menos ela compreende o que ocorre à sua volta: “Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida”. A felicidade da personagem vai sendo esvaziada ao longo das linhas.

Como próxima opção da autora, temos a construção de outro parágrafo extenso, desenrolando o conflito:

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei por quê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: — Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... (Evaristo, 2018, p. 43-44)

Nesse trecho, a escritora tece o nó entre a ficção, a realidade e a sociedade, em que a protagonista, imersa nos próprios pensamentos, demora para reconhecer a consequência social que lhe recairá, como aconteceu durante sua vida, que lembra

entre as reflexões no presente. Conceição Evaristo utiliza do artifício oral de sobreposição de vozes para conduzir a narrativa e a cena: “Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho.”. A partir desse arranjo, a tensão interna e externa em torno da personagem começa a se elevar, combinado entre a sua defesa e o ataque inicialmente verbal dos sujeitos ao redor, que se torna gradativamente mais agressivo: “Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher.”. Diante do atravessamento racial, social e de gênero, Conceição Evaristo compõe os diálogos, sem marcas textuais, o único momento em que ela utiliza o recurso visual é quando há a defesa em prol de Maria: “— Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...”. Nesta fala, há a marcação do travessão e a utilização dos três pontos, quebrando o padrão construído no texto, tornando este diálogo realçado pela ilustração do diálogo, diminuindo a velocidade da ação. Neste ponto da narrativa, há o movimento de virada do conflito, que desembocará na resolução final.

Assim, Conceição Evaristo suspende a alta velocidade da narrativa com a imagem do diálogo para criar um efeito maior com a inserção do parágrafo seguinte, composto por poucas linhas: “Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arreventado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão?” (2018, p. 44). A primeira escolha da autora é quebrar o diálogo individualizado do motorista para transportar para a fala coletiva, que grita em uníssono “lincha”. Em seguida, há a focalização na imagem de Maria, seu sofrimento e pensamentos, retirando a ação do coletivo, exibindo apenas as consequências que recaiu sobre Maria, revelando, em primeiro momento, o estado do seu corpo e depois o estado de seu espírito: “Será que os meninos iriam gostar de melão?”. A pergunta, no futuro do pretérito, enquadra o lugar que Maria está na sociedade e sua maior preocupação: a sobrevivência e o bem-estar de seus filhos.

Nesse sentido, a escolha do próximo e penúltimo parágrafo do texto é finalizar o conflito com os pensamentos e o corpo de Maria:

Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida.

Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. (Evaristo, 2018, p. 44)

Para a composição desse trecho, Conceição Evaristo opta por continuar a mescla entre as reflexões da personagem principal e a violência que sofre. No momento em que a escritora converge o pensamento de Maria com a situação externa que ocorre contra ela, funde a imagem do grupo com a faca da patroa: “Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida.” A partir dessa construção, a vida é cortada e Maria também, restando apenas o cenário e um corpo dilacerado: “Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado.”

Para finalizar o conto, Conceição Evaristo abre mais um parágrafo, composto por uma linha e dezessete palavras: “Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.” (2018, p. 44). Assim, a escritora arrebatada o leitor. A personagem deixa de ser corpo e passa a ser apenas desejo, e um desejo externo a ela; o desejo de transmitir para o filho o amor do pai. Desta forma, a autora, exibindo a destreza da manutenção da velocidade do texto e do efeito, que desacelera para impactar ainda mais o leitor com a vontade final de Maria, encerra o conto com a imagem do atravessamento racial, social e de gênero; a imagem desenhada através da escrevivência. Nas palavras da autora do texto ficcional e teórico:

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. (Evaristo, 2020, p. 35)

Nessa perspectiva, o conto de Conceição Evaristo, além da personagem Maria recortar muito bem o espectro racial, social e de gênero, se amplia e acolhe o entorno, isto é, o enredo se desenvolve no cenário do ônibus, ambiente socialmente recortado, com personagens que são atravessados cotidianamente por essa composição, inclusive os assaltantes. Nesse viés, a escritora dilata a ideia da escrevivência no texto incorporando o ato de reexistência, pois é a partir da reinvenção do entorno, a partir da reinvenção da literatura que Conceição Evaristo consegue, por meio do âmbito racial, social e de gênero, construir o enredo com personagens profundos, reflexivos e que estão fora das esferas de poder na sociedade, que são, ao mesmo tempo, indivíduo e coletivo: Maria é só Maria, mas também é muitas Marias.

A escritora conseguiu atingir a potência da narrativa por meio da oralidade e da composição de vozes que teceram o texto. Nas palavras dela:

Quero criar uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo. E, em momento algum, esqueço que estou trabalhando com a arte da palavra. Não desprezo o dicionário, busco também termos pouco usuais, gosto muito das formas que os nossos ouvidos consideram como erros, mas que estão dicionarizadas como formas arcaicas da língua ou como formas populares de pronúncia. (Evaristo, 2020, p. 42)

Assim, a reinvenção das palavras e das estruturas frasais por meio da oralidade e da distribuição do poder da voz, do poder do narrador de contar a história demonstra a reexistência a partir da escrevivência. Evidencia que Conceição Evaristo conseguiu unir a recriação da palavra do colonizador e compartilhar a palavra banhada de oralidade com o entorno, com personagens que não teriam subjetividade, voz ou desejo. Para a autora:

De Clarice me seduz a afirmativa de que “a aprendizagem da escrita está no mundo”. Concordo, mas substituo por “a aprendizagem da escrita está na vida”. Pois, foi da e na dinâmica da vida que observei os primeiros traços escritos, a primeira grafia, cuja página foi o chão. (Evaristo, 2020, p. 34)

Do chão, da terra, do asfalto, Conceição Evaristo é a flor que as ancestrais plantaram, também é a flor que poliniza a terra de hoje. Não há como esquecer seu nome, nem os de Carolina Maria de Jesus, de Maria Firmina dos Reis e de Esperança Garcia, nossas autoras-sementes que agora são raízes que iniciaram pequenas florestas; que começemos a reflorestagem.

2.4 O fim do caminho

Para finalizar nossa discussão, retomemos uma questão vital: a diferenciação entre a potência da leitura e da escrita. Após finalizado o percurso, é possível compreender os motivos e as causas de instrumentalizarmos descompassadamente nossos alunos entre os atos de ler e de escrever. Todavia, este é um cenário que não é mais possível ignorar. Para acrescer a discussão sob o atravessamento da escrevivência e reexistência, Conceição Evaristo relembra o seu próprio processo de apreensão e compreensão das competências de leitura e de escrita:

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, uma maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também, desde aquela época, abarcava essas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se, inconscientemente, desde pequena, nas redações escolares eu inventava outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de

autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra. (Evaristo, 2020, p. 53)

A leitura permitiu que essas mulheres sonhassem com outras realidades, mas a escrita concretizou os sonhos, libertando-as, transcrevendo-as em diversas realidades, reexistindo-as através do tempo e do espaço racista e machista que vivemos até os dias de hoje, 2024. A potência da escrita é avassaladora - é esse poder que precisamos entregar para os nossos alunos, nas palavras de Irandé Antunes: “De fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra.” (Antunes, 2007, p. 152).

Nesse sentido, é fundamental que o fim da nossa jornada se dê na ideia do Letramento Literário de Rildo Cosson. Para o autor:

[Letramento literário] se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2021, p. 12)

Nesse viés, com a soma das teorias de escrevivência e de reexistência, temos a possibilidade de reinventar a sala de aula, formando novos métodos, pautados na liberdade, para instrumentalizar os nossos alunos com a competência da escrita que, para ser técnica, precisa experimentar a palavra literária. Nas palavras de Rildo Cosson:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2021, p. 16)

Assim, finalizamos nosso caminho com o desejo de que a palavra escrita tome as pesquisas, os programas de pós-graduação, as graduações, as escolas e os cidadãos. Desejamos que reinventemos a forma de tratar o ensino da escrita e que nossos alunos possam se apossar de seu direito. Desejo que Esperanças, Marias,

Carolinas e Conceições ressoem nas paredes das salas de aula e de casa; e com o desejo maior que essa pesquisa não pare aqui, que continuem as reflexões, pensamentos, processos e intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As considerações finais deste trabalho se iniciam com as palavras de Roxane Rojo:

Nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação - o que temos chamado, bastante genericamente, de "melhorar a qualidade de ensino". (Rojo, 2009, p. 23, aspas da autora)

A melhora da qualidade de ensino, apesar de muitas variáveis, tem como ponto principal para nós o ensino da escrita. Entretanto, não é qualquer escrita, é uma escrita pautada na liberdade, na (re)criação da linguagem, com pitadas de palavras literárias.

Para Rildo Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (Cosson, 2021, p. 17)

Assim, após o caminho percorrido, voltemos à nossa pergunta norteadora e sua resposta: não houve o estabelecimento de uma metodologia que instrumentaliza o aluno para o uso da escrita no Brasil, pois a escrita se estruturou como ferramenta de colonização, em que o seu ensino se pautou pelo sufocamento da técnica em detrimento da gramática, isto posto, temos como modelos de apropriação da palavra do colonizador, da recriação do uso da língua e da linguagem, forjada na liberdade, na oralidade, calcada no atravessamento social, racial e de gênero, as escritas de Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, entidades-autoras que escreveram e reexistiram através de textos literários.

Dessa forma, a escrita das autoras analisadas podem ser ilustrações e exemplos de novas possibilidades de ensino-aprendizagem da escrita, juntamente com o cruzamento do Letramento Literário, em que podemos reinventar a sala de aula, pautando o ensino da linguagem também por meio da escrita e da leitura de textos literários, ensino que se forjará na liberdade e não no cerceamento - questão que deixo em aberto para as novas pesquisas e reflexões.

Para finalizar nosso percurso, trago as palavras finais - a autora Maria Matencio acresce:

Se o professor aceita o fenômeno de letramento como o acesso amplo à palavra escrita, e seus efeitos sociais, que envolvem conflitos de valores e de identidades, deverá aceitar também seu papel de sociabilizar os aprendizes em uma instituição que deve necessariamente ser olhada criticamente, pois tem servido tanto à transferência de valores sociais comprometidos com classes dominantes como ao controle social que garanta a hegemonia dessas classes. Nesse caso, os problemas dos alunos não serão vistos como incapacidade, mas como diferença dos modelos de letramento. E a ordem linguística não será vista como natural, mas como uma ordem naturalizada. (Matencio, 1994, p. 23)

Para nós, há a necessidade da fusão de teorias e ideias para contemplar a recriação da sala de aula, focalizando a apropriação das técnicas e uso da escrita (e da leitura) pelo aluno, desenvolvimento essencial para caminharmos em direção a uma sociedade mais democrática, como Rojo acrescenta: “Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (2009, p. 115).

Portanto, para a reinvenção da sala de aula, precisamos das autoras negras, não só as que aqui foram analisadas, mas de todas, pois, se quisermos tratar de igualdade, de reinvenção e da posse de um instrumento de poder, como é a escrita colonizadora, e transformar as aulas, destruindo as barreiras opressoras, é fundamental a condução delas para o êxito da reformulação no trato com os conhecimentos de leitura e, principalmente, de escrita. Assim, escrevemos e reexistimos. Finalizo com as palavras de Conceição Evaristo, que pode ser um dos acolhimentos da transformação da educação brasileira:

Quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e lemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de lemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de lemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. (Evaristo, 2020, p. 39)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, Maite; PAMPILLO, Gloria. *Oficinas de criação literária: com as mãos na massa*. São Paulo: Livros do Tatu, 1990

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.79-92

CARNEIRO RIO, A. C; FERNANDES JÚNIOR, A. *Uma autora que não ousa assinar o próprio nome*. Discurso e autoria em Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1287> . Acesso em: 16 jul. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Francisca Raquel da. *A carta de Esperança Garcia e os usos da memória da escravidão para a construção da identidade negra piauiense*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1-3 out. 2012, Fortaleza (Ce). Expressão Gráfica; Wave Media, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021

CUNHA, C. F. D; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DALLA-BONA, Elisa Maria. *Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2019.

_____. *Olhos d'água*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Escolarização e Analfabetismo no Brasil: Estudo das Mensagens dos Presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930)*. In: XII Encontro de pesquisa em Educação do Centro-Oeste. Goiânia: UFG, 2014. p. 1-12. Disponível em:

https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%ADlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-_Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em: 27 Mar 2024

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GGB – GRUPO GAY DA BAHIA (2019). *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: Relatório 2019*. Bahia: Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/> - Acesso em 9 jun. 2024.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GUIMARAES, Eduardo. *A língua portuguesa no Brasil*. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, Junho 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Fev. 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JESUS, C. M. D. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KLEIMAN, Ângela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de: ROSA, Ernani. São Paulo: Artmed, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. *A escrita e a autoria: fortalecendo a identidade*, s.d. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

_____. *Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade*, 2008. Em: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

RUI, Manuel. *Fragmento de ensaio*. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epopéia; Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1987. p. 308-310.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. *Práticas escolares de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SIMKA, Cida; SIMKA, Sérgio. *Escrita Criativa como Encantamento e Liberdade*. In: TAUFER, Adauto et al. (org.). *Escrita Criativa e Ensino II*. São Paulo: Paco Editorial, 2020. p. 31 - 42.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.