

Leituras Literárias e Decolonialidade no Currículo Quilombola

Literary reading and decoloniality in the Quilombola School curriculum

Plínio Rogenes de França Dias*

*Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Cidade Universitária, PB, 58051-900,
e-mail: pliniopoesia@gmail.com

Vanessa Riambau Pinheiro**

** Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Cidade Universitária, PB, 58051-900,
e-mail: vanessariambau@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é dialogar com questões da decolonialidade para fundamentar uma análise sobre processos de leituras literárias na construção da decolonialidade no currículo da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em Paratibe, João Pessoa-PB. Baseando-se em principalmente em FANON (2008), MALDONADO-TORRES (2020) e GOMES (2017; 2020), o artigo faz uma breve apresentação de conceitos da decolonialidade, para em seguida aplicá-los na análise dos valores afrodiáspóricos constitutivos do projeto político-pedagógico da referida instituição. Uma vez que se trata da fundamentação para uma pesquisa-ação em andamento a partir das reflexões realizadas, busca-se elencar propostas decoloniais para abordagem literária no cotidiano escolar, dialogando ainda com ZUMTHOR (2000) e COSSON (2020).

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículo quilombola. Leitura literária. Saberes populares. Movimento negro.

Abstract: This study offers to theoretically dialogue to substantiate an analysis of the literary readings processes in the construction of decoloniality in the curriculum of Quilombola School Antonia do Socorro Silva Machado, located in Paratibe, Joao Pessoa - PB. Based primarily in FANON (2008), MALDONADO-TORRES (2020) and GOMES (2017, 2020), the article gives a brief interpretation of concepts of decoloniality in order to apply them in the analysis of afrodiásporic values that are part of the political-pedagogical project of the same institution. Since it is the foundation of an ongoing action research, from the thoughts developed, we aim to list proposals of decoloniality to the literary approach in school life, maintaining discussions with ZUMTHOR (2000) and COSSON (2020).

Keywords: Decoloniality. Quilombola school curriculum. Literary reading. Popular knowledge. Black movement.

1. A EMERGÊNCIA DESTE DEBATE: CONCEITOS DE DECOLONIALIDADE E SEUS IMPACTOS PARA A RENOVAÇÃO DO NOSSO OLHAR EPISTEMOLÓGICO, ÉTICO, ONTOLÓGICO; REDISCUTINDO O SER, O SABER E O PODER PARA REPENSAR A ESCOLA

Atravessamos um tempo de incertezas e contrastes extremos. As estruturas sócio-econômicas e político-culturais das comunidades globais têm sido intensamente abaladas por projetos de poder que disseminam o ódio, a preservação de costumes autoritários e de uma ordem econômica pautada na propriedade e na exploração do trabalho.

Esse cenário perverso descreve nosso século XXI, mas suas origens remontam aos distantes séculos XV e XVI, posto que estes se caracterizaram pelas bases da modernidade enquanto projeto colonial, projeto este que vigora no presente e convida à análise de suas raízes, vinculando tempos, numa compreensão cada vez mais clara da razão dos nossos males. Trata-se de relacionar nosso cotidiano em chão de escola, em periferias, nos campos, com povos tradicionais ou da floresta, ou em áreas desassistidas pelo poder público ao que Nelson Maldonado-Torres chama de “catástrofe metafísica”, que “inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 37).

Menos ou nenhuma dialética. Apenas maniqueísmo. O outro é “inimigo” e toda diversidade de rótulos ideológicos servem para atacá-lo. Sua presença é, por si só, motivo de contrariedade. Assim, estabelece-se o conflito que justifica o uso da força e o destino do que vai ser subjugado pelos agentes de segurança é exposição humilhante, o encarceramento, a tortura, a morte e outras formas de violência extrema, praticadas por diversos agentes, mas que, em geral e com poucas exceções, são homens brancos heterossexuais. Esse é o perfil do opressor. É também o do colonizador. Quando tal agente da violência sai desse perfil, ocorre o que Paulo Freire (1987) descreve como o oprimido hospedando o opressor. Ou, como Maldonado-Torres explica: “Espera-se que eles (os colonizados) demonstrem que não são a fonte da violência ao adotar os costumes e modos de pensar dos colonizadores. Isso só leva alguns dos colonizados a se juntarem aos colonizadores para perpetrar ou justificar mais violência” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 38-9). Tal mecanismo, por vezes claro, por vezes sutil, é fartamente disponível na história e possui inúmeros intérpretes, entre eles um dos mais célebres é Frantz Fanon:

Começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa de qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente o mundo branco (...) Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

Esse mecanismo psíquico nunca foi ocultado dos discursos coloniais. Sempre justificando sua violência, a escravidão e a destruição desenfreada dos recursos naturais por argumentos que revelam seu sentimento de superioridade, os colonizadores buscaram (e no presente ainda se busca) fartamente princípios religiosos ou econômico-culturais para explicar seu poder. Não podemos cansar de lembrar de Pero Vaz de Caminha acreditando que o projeto de Deus teria sido mandar os portugueses para “salvar” aquela gente (in: CORTESÃO, 2003).

É realmente necessário revisar tantos pré-conceitos porque isso nos ajuda a perceber a diferença entre colonização e colonialidade. Maldonado-Torres explica que

se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36)

O próprio reconhecimento de que a descolonização não é uma simples conquista da independência econômica e cultural de um povo em relação a outro por si só já possibilita que se perceba que o colonizador se perpetuou de forma radical no colonizado. Assim sendo, em meio a estruturas de poder que se conservaram tão claramente por mais de um século, nos vários casos americanos, é lícito concluir que as mentes colonizadas precisam ser intensamente questionadas sobre os efeitos desse processo.

Aníbal Quijano (2000) destaca três fatores da colonização na estruturação da modernidade colonial: primeiramente, os povos invadidos foram expropriados de seus indivíduos mais aptos ao trabalho conforme os padrões capitalistas vigentes; em segundo lugar, foram reprimidas as formas de produção de conhecimento, padrões culturais e construções simbólicas dos colonizados; além disso, os colonizados foram forçados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores, mas somente no que fosse útil para a produtividade. O resultado, segundo o autor, é que

Todo este acidentado processo implicou, a longo prazo, em uma colonização das perspectivas cognitivas, do modo de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo das relações intersubjetivas do mundo, da cultura, em suma. (QUIJANO, 2000, p. 210, tradução dos autores).

Em outras palavras, Quijano deixa claro que, em nome de um projeto econômico, a colonização assumiu-se como um projeto civilizatório, por vezes chamado de “modernidade”, e nesse panorama um componente epistemológico foi decisivo. Não à toa, os jesuítas foram os soldados das primeiras fileiras: é sempre necessário convencer o inimigo de que ele é inferior. E o campo dessa primeira batalha foi a educação. Por isso, a decolonialidade emerge como projeto para que repensemos as estruturas mentais que se estabeleceram para justificar os valores impostos pelos séculos de opressão.

Nelson Maldonado-Torres (2020) destaca que a primeira tese da decolonialidade debate a ansiedade que o pensamento decolonial impacta sobre o sujeito-cidadão moderno. Aterrorizado pela crítica das estruturas básicas da sociedade moderna fundadas pelo colonialismo (fronteiras, diferenças sociais, visão estática sobre o passado justificado pelo projeto civilizatório) a atitude de muitos indivíduos nesta contemporaneidade é de evasão ou má-fé, gerando discursos hegemônicos que visam a deslocar pautas antirracistas e outra agenda fundada nos direitos humanos para o silenciamento e a criminalização dos movimentos sociais.

Nesse sentido, no contexto atual, vemos com clareza o quanto a agenda dos movimentos sociais (e em especial do movimento negro) foi nas últimas décadas incomodando de forma crescente os conservadores, até ao ponto de assumirem de fato seus discursos mais reacionários. Pautas que reagem a todas as conquistas dos direitos humanos tornaram-se, portanto, uma resposta à quebra de aspectos da nossa cultura que eles preferiam silenciar.

A lei 10639/2003 foi seguramente um importante marco que permitiu a ruptura com esse silêncio. Pela grande profusão de estudos africanistas e afro-brasileiros que aportaram nas universidades brasileiras a partir de então, pode-se afirmar que se trata do maior advento político do século XXI nas lutas pela diversidade étnico-racial no Brasil. Mas não poderia tratar-se apenas de um assunto que faltava e que agora seria só

¹ “Todo ese accidentado proceso implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma.” (QUIJANO, 2000, p. 210)

acrescentar na sala de aula, buscando re-equacionar a difícil relação tempo-conteúdo. Do mesmo modo, ela também acabaria não se restringindo a um revisionismo histórico pautado na desconstrução da imagem do elemento negro maculado pela escravidão na formação do povo brasileiro. Mais, muito mais: é a própria forma como encaramos o conhecimento e a escola como estrutura de manutenção do poder nesta sociedade que entraram em xeque. Segundo Eugênia Marques, Fernanda Almeida, Wilker da Silva e Higor Marques (2018), temos um momento decisivo para a reconstrução decolonial dos processos pedagógicos da educação brasileira:

A decolonialidade, nesse intuito, traz à tona a necessidade de um olhar para nós mesmos como diferentes, no qual o pertencimento local que engloba essa diferença seja reforçado como referência para interpretação e reflexão de problemas nossos. A legislação citada é resultante dessa vertente reflexiva, pois indica o começo de uma luta que se desenvolve diariamente por meio de processos democráticos que são construídos paulatinamente nas escolas e que levaram para toda a sociedade uma nova postura no que diz respeito aos grupos subalternizados (MARQUES, Et al., 2018, p. 26).

Como vemos, a luta por igualdade no Brasil não poderia, então, restringir-se a políticas de acesso a direitos básicos se as estruturas sócio-econômico-culturais teimam em refletir as máculas do passado autoritário e escravocrata. Claro que a escola brasileira é uma instituição conservadora, como tantas vezes já foi denunciada, e segue reproduzindo as estruturas do autoritarismo. E como não poderia ser essencial uma lei que obrigue todas as escolas brasileiras a tratar daquilo que ficou calado por tanto tempo? E como não poderia ser revolucionário descobrir uma África que nos convide para um outro modo de pensar a realidade? Se ao compararmos visões de mundo, perfis sociais, histórias pré e pós-coloniais, acabamos por nos dar conta de que aquela outra realidade, outrora vista como atrasada, bárbara ou primitiva, sempre foi, na verdade, um projeto civilizatório combatido e impedido pelos interesses do mesmo capital consolidado pelo projeto civilizatório da modernidade?

É por essa percepção que a decolonialidade se manifesta: quando cada sujeito do processo pedagógico se sente movido a um conjunto de reflexões e ações que não seriam possíveis na estrutura escolar tradicional, eurocêntrica e conteudista, e que tampouco serão possíveis se não houver a presença decisiva de vozes afrodiáspóricas para contrapor aos discursos oficiais. Por tal motivo, o movimento negro reforçou, nos últimos anos, suas interações com projetos educacionais, mirando a emergência de outros modelos culturais na realidade brasileira, como afirma Nilma Gomes:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. Com contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (GOMES, 2017, p. 42-3).

Podemos, então, inferir que a lei surgiu para que os saberes de origem afrodiáspórica sejam reconhecidos e valorizados nas escolas. O movimento negro (que aos poucos foi somando voz com o movimento indígena) agiu para que tais saberes fossem consequentemente visibilizados e, portanto, que mobilizem o cotidiano das escolas brasileiras. Desse modo, o tópico a seguir estabelecerá relações entre as proposições do projeto decolonial em diálogo com a estrutura pedagógica da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, através dos valores civilizatórios afrodiáspóricos.

2 REFLETINDO VALORES AFRODIÁSPÓRICOS: EM BUSCA DA DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Frantz Fanon, em *Pele Negra Máscaras Brancas* (2008), relata o longo processo de decolonialidade pelo qual passou, do qual será valioso resumir alguns episódios aqui: primeiramente, inserido no mundo dos brancos franceses, o martinicano viu-se mais que desconfortável por sua cor. Viu-se objeto, e contra isso insurgiu. A partir de então, viu que sua corporeidade representava algo desconstruído com o mundo: “queria simplesmente ser um homem entre outros homens” (FANON, 2008, p. 106). Mas, devido ao complexo de inferioridade que por vezes lhe paralisou socialmente, somado aos olhares, gestos e expressões diretas de medo que muitas vezes ele sentiu, aos poucos, começou a se re-conhecer: “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me reconhecer” (FANON, 2008, p. 108). Conhecendo outros negros que foram também se tornando referenciais, Fanon começou a investigar a natureza do ódio que sofria e, com ferramentas racionais de quem passou por toda a escolarização eurocêntrica, não conseguia ainda encontrar-se nem ser respeitado porque os discursos de muitos brancos eram sempre condicionais. “Os pretos são selvagens,

estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir” (FANON, 2008, p. 109). Sentia que o mundo não perdoa o negro porque desde sempre se impõe que um negro não pode errar: “Sabia, por exemplo, que se um médico negro, cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam” (FANON, 2008, p. 109).

Destarte, foi quando entrou em contato com a poesia de Leopold Senghor e de Aimé Césaire que Frantz Fanon encontrou o aspecto fundamental para a sua ruptura com a colonialidade: o ritmo. Nessa conjunção de musicalidade, corporeidade e poesia pela qual um corpo vibra e se comunica com outro corpo, o pensador martinicano começou a se livrar da racionalidade que lhe amarrava por tanto tempo:

Eu tinha racionalizado o mundo e o mundo tinha me rejeitado em nome do preconceito de cor. Desde que, no plano da razão, o acordo não era possível, lancei-me na irracionalidade. Culpa do branco, por ser mais irracional do que eu! Por pura necessidade havia adotado o método regressivo, mas ele era uma arma estrangeira; aqui estou em casa; fui construído com o irracional; me atolo no irracional; irracional até o pescoço. E agora, vibra a minha voz (...) (FANON, 2008, p. 113)

E a essa percepção visceral segue uma sequência de reflexões poéticas que nos permitem concluir que a libertação da consciência no projeto decolonial somente será possível com a construção de uma educação multidisciplinar desenraizada da razão. Ao voltarmos ao texto do autor, encontramos essa provocação: “Eia! O atabaque baratina a mensagem cósmica! Só o preto é capaz de transmiti-la, de decifrar seu sentido, seu alcance. Cavalgando o mundo, esporas vigorosas contra os flancos do mundo, lustro pescoço do mundo, como o sacrificador entre os olhos da vítima” (FANON, 2008, p. 114).

A partir de tais imagens e provocações, chegamos à construção pedagógica na Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em Paratibe, na periferia sul da cidade de João Pessoa-PB. Ali, provavelmente nos idos de 2017, a escola recebeu um importante artista local, de nome artístico Escurinho, que tocava um ritmo local, o coco, para os alunos. Ao seu lado, havia um atabaque à disposição. Sem cerimônias, o jovem Garai² se aproximou de Escurinho e começou a acompanhá-lo no atabaque com tanta naturalidade que surpreendeu a todos e todas presentes, principalmente seus professores diretos, que nunca se lembravam de lhe ouvir

2 Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optamos por renomeá-los com nomes africanos. Garai quer dizer “tranquilo”, em Shona, no Zimbábwe. (fonte: <https://expressodasilhas.cv/lifestyle/2018/01/30/nomes-africanos-e-o-seu-significado/56395>)

a voz ou vê-lo ativo e protagonista em sala de aula. Garai naquele momento encarnou a máxima de Fanon: só o preto conserta a mensagem cósmica com seu atabaque. O martinicano tem razão: a razão não consegue explicar tamanha intimidade entre corpo e som, percussionados como se promovesse uma integração espiritual.

Um projeto de educação decolonial precisa proporcionar mais momentos assim. Do contrário, desperdiça-se uma oportunidade de formar uma nova geração pela excessiva exposição de conceitos, abstrações e fórmulas, seguidas de exercícios cotidianamente repetitivos e estéreis, mas que visam a docilizar crianças e jovens em cadeiras enfileiradas durante horas contínuas. Numa educação decolonial quilombola, isso deve ser abolido. Disposição das crianças e jovens em círculos e, dentro dessa estrutura, propor atividades mais interativas e lúdicas não só é necessário, mas deve ser prioritário, perdurando pela maior parte do tempo pedagógico. Esse princípio por sua vez recentraliza os seres em si mesmos, permitindo-lhes o autoconhecimento como sujeitos dentro de uma coletividade, com o corpo sendo integrado ao processo de aprendizagem. Trata-se da imbricação de vários valores civilizatórios afro-brasileiros, defendidos no Projeto Político-Pedagógico da Escola Antônia do Socorro:

brincar é ponte para a percepção do corpo, que na nossa sociedade, é tolhido e considerado profano. Talvez por isso sejamos uma sociedade tão doente, uma vez que tachamos muitos comportamentos como ‘doentios’. E dá-lhe punição. E dá-lhe timidez. E dá-lhe depressão. Um corpo em desequilíbrio não aprende de forma plena. A própria ciência já percebeu que passamos tempo excessivo sentados e que isso pode representar o início de doenças que se multiplicam com a má alimentação e a prática rara de atividades físicas. É preciso dar espaço para esse corpo se soltar, se expressar, e de quebra, se autoconhecer e conhecer uns aos outros. Não sabemos nos tocar, dar as mãos, olhar nos olhos, abraçar ou dançar junto. Portanto, nossa escola precisa vivenciar a corporeidade plena (EMEIEF QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 10).

Algo de especial relevância na africanidade é ter a consciência de que o corpo é sagrado. Para aprender isso, é necessário desaprender uma série de preceitos que historicamente são transmitidos através da doutrina cristã: nela, o corpo é onde mora o pecado, o que precisa ser escondido. Sob a ótica da africanidade, o desejo, o movimento e, principalmente, a dança, revelam-se como chave mística para o Orun³:

3 Na cosmovisão ketu, o Orun é o “mundo espiritual”, casa dos orixás, e se opõe ao Aiyê, que significa “casa” ou mais aplicadamente, terra.

Como a mente do colonizado está dominada por histórias e ideias que o fazem confirmar a colonialidade do saber, poder e ser, Fanon reza para que seu corpo o torne alguém que sempre questione. Ele concebe o corpo como uma "porta aberta de toda consciência" e, portanto, sua prece é para que o corpo permaneça aberto e contra qualquer imperativo sociogenicamente gerado que queira fechá-lo. (...) Em vez de se tornar um agente em seu próprio sofrimento, Fanon reza para que seu corpo permaneça aberto e desvie-se criticamente de qualquer coisa que promova isolamento, fechamento e sofrimento sistemático (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 47).

O corpo atua como elemento essencial da razão; a aprendizagem do conceito ocorre com o sujeito em movimento. Tudo se encontra interligado, sem segregações ou especificidades que limitem a aprendizagem no plano temporal de uma aula. Educar para a colonialidade implica em abrir-se para relacionar qualquer saber aos problemas da realidade. Não se trata de desqualificar os saberes prévios que os professores-especialistas adquiriram na sua formação inicial, mas de cada sujeito de ensino-aprendizagem abrir-se ao diálogo e reconhecer outros saberes que concorrem para o desvelamento social. Nilma Gomes defende que, ao se diversificarem, as narrativas e seus autores/transmissores “indagam o lugar clássico do docente como detentor de todo o conhecimento. E revelam a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas” (GOMES, 2020, p. 233). Nada de mal nisso. Quando o indivíduo reconhece sua ignorância sobre um tema, torna-se efetivamente capaz de aprender. E numa escola quilombola essa condição “freireana” revela-se essencial. Todo sujeito é detentor de saberes, mas quando nos debruçamos a fundo nas questões curriculares, vemos emergir questões históricas que embasam os saberes que adquirimos e reproduzimos. Qual a importância dos saberes que os alunos podem colher na própria comunidade? E qual a valoração que a escola vai constituir nas vivências cotidianas dos alunos? Ainda segundo Nilma Gomes:

o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito (GOMES, 2020, p. 234).

Conflitos são comuns à diversidade. Mas quando a escola se abre para o diálogo com a comunidade, os ganhos pedagógicos são muito mais produtores de significação do que os conflitos. Na disputa de narrativas que tem dado a tônica dos discursos

contemporâneos, outra história afro-brasileira tem ganhado cada vez maior relevância e crivo intelectual: é a história dos quilombos e das lutas pela terra e pela permanência nela, história essa permeada de conquistas e de tecnologias desenvolvidas com o tempo. Há inúmeros detentores desse legado que nunca pisaram em escolas, mas que tem muito a ensinar dos seus “saberes de experiência feitos”. Segundo Fernanda Ielpo da Cunha:

é preciso reeditar e legitimar a história quilombola, negada e camuflada ao longo dos processos históricos. É preciso reconstruir uma imagem positiva dessa história e desconstruir as visões ocidentais e eurocêntricas de uma cultura quilombola tachada como inferior e selvagem, daí a importância de situar esses sujeitos como protagonistas de sua própria história e validar suas diásporas no mundo. (CUNHA, 2020, p. 16)

Por isso, não há educação quilombola e decolonialidade afrodiáspórica sem a compreensão da importância da ancestralidade. Um sujeito sem raízes dificilmente se reconhecerá como sujeito. Aimé Cesaire foi categórico neste aspecto: “eu senti que sob o ser social seria encontrado um ser profundo, sobre o qual todos os tipos de camadas ancestrais haviam sido depositados” (in: DEPESTRE, 1986, sp).

Assim, em um diálogo com a ancestralidade, buscamos promover a valorização de múltiplos saberes, que podem expressar-se também de forma oral, poética ou pelo corpo, num movimento de interações circulares que promovam autoconhecimento e reconhecimento, como seres de ação e transform-ação, integrados com a natureza. Vejamos então alguns caminhos...

3 ALGUMAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NESSE CONTEXTO

O tópico anterior foi concluído a partir da síntese da missão pedagógica decolonial da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. A partir dela, construímos alguns objetivos para fundamentar uma caminhada decolonial no cotidiano de ensino de Língua Portuguesa e Literatura:

- Fortalecer a aprendizagem por meio da ancestralidade, valorizando a memória, o pertencimento à família e comunidade, a aceitação de si.

- Desconstruir preconceitos epistêmicos, valorizando saberes que tradicionalmente foram esquecidos pela academia, possibilitando a ampliação da autoestima de seus detentores.
- Formar uma base cultural contra-hegemônica, fortalecendo a diversificação do cânone literário e cultural brasileiro, inserindo autores e autoras negros(as) e indígenas no universo de leituras das novas gerações.
- Construir diálogos interculturais entre Brasil e África, despertando interesse por diversas manifestações artísticas.
- Oferecer ferramentas linguístico-literárias para que os jovens estruturarem discursos antirracistas.
- Reconhecer o legado (patrimônio seria uma palavra colonizante) cultural afrodescendente, valorizando suas lutas e tecnologias na formação do povo brasileiro.

Especificamente no campo dos estudos literários, interessa aqui desenvolver propostas de leitura inseridas num marco intelectual outro, mas profundamente vivo na cultura brasileira, de uma maneira tal, como provocado por Nilma Gomes:

Será que, paralelamente ao que acostumamos chamar de "clássicos" e que compõem o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura Decolonial? (GOMES, 2020, p. 232)

A decolonialidade convida, então, a uma constante revisão da história e dos contínuos intérpretes dos problemas brasileiros, o que inclui todo o conjunto de escritores e poetas de nossa história, posto que será difícil encontrar qualquer autor que, em maior ou menor medida, não tenha registrado minimamente a realidade do povo brasileiro. Sem deixar de lado critérios estéticos, evidentemente, o que muda entre uns outros, certamente, é também uma postura ideológica e a atitude perante os fatos problematizados pela realidade. Certamente, muitos autores posicionaram-se contra a colonização, a escravidão e as estruturas econômico-culturais que deram suporte à barbárie da modernidade. Mas, em nome de critérios eurocêntricos de subalternização da margem, os estudos literários relegaram a importância dessas obras e seus autores.

Por esse motivo, Rildo Cosson comenta que um paradigma social-identitário foi erigido no ensino de Literatura nas últimas décadas. Segundo este estudioso:

Enquanto produção cultural que representa as relações sociais, a literatura espelha as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento, e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante. Aqui, por meio de uma perspectiva mimética, a literatura é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar (e criticar) as relações de poder que se efetivam no espaço simbólico. Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados. Tanto é assim que não se recusam, em princípio, as obras dadas pela tradição, nem se nega a qualidade literária delas, ou seja, se reconhece o cânone literário, mas se demanda a inclusão de obras que foram esquecidas ou subvalorizadas por conta de discriminações sociais de seus autores ou temáticas. Dessa forma, ao mesmo tempo que se desvela o caráter político do julgamento que se apresenta apenas como estético, também se reivindica a abertura do cânone para garantir maior representatividade social e assegurar o direito à memória cultural de grupos que sofreram exclusão (COSSON, 2020, p. 100).

Diante de tal abertura do olhar sobre o que significa um fenômeno literário, pode-se também questionar a fronteira dos gêneros, o que torna possível pô-los em diálogo a partir do ficcional e do poético, outras tantas manifestações dotadas de expressividade, intencionalidade estética, representação sócio-histórica e memória coletiva. Dentro desse paradigma, atualmente podemos creditar o devido valor à obra de Carolina Maria de Jesus, por exemplo. Aliás, cabe destacar que seu nome foi escolhido para a biblioteca da Escola Antônia do Socorro. Entretanto, infelizmente não temos exemplares de *Quarto de Despejo* à disposição dos alunos, já que os interesses do mercado editorial também interferem nos processos de leitura. Por isso, as bibliotecas precisam ser espaços privilegiados de acesso às autoras e aos autores negras e negros. Também o Movimento Negro pode articular-se, buscando a ampliação da distribuição dessas obras, garantindo sua inserção nos catálogos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Mas a primordial fonte dos saberes para uma escola quilombola é, sem dúvidas, a própria comunidade...

Educadores decoloniais precisam não somente abrirem-se a novos conhecimentos, a fim de buscarem mais leituras de identidade negra. Precisam também ouvir mais as narrativas da comunidade, assim como perceber as sonoridades e manifestações que integram as diferentes gerações:

as formas de transmissão dos saberes escolares precisam ser igualmente repensadas. Alimentamos todos os dias um modelo em que o saber considerado ‘legítimo’ só pode ser transmitido pelo professor através do veículo escrito que é o livro. A partilha dos saberes, a construção pela dúvida e pela curiosidade, o reconhecimento da capacidade de aprender com o outro, a propagação das experiências... enfim, são conhecimentos igualmente legítimos e provavelmente muito mais significativos que os saberes escolares tradicionais, pois seu principal veículo é a oralidade. A fala é instrumento poderoso. Mas é mais do que instrumento. É a própria forma de estar no mundo. As culturas tradicionais africanas vinculam a religiosidade, a compreensão da natureza e a manipulação das coisas conforme a sua fala (EMEIEF QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 11).

Eis uma percepção bastante clara da importância da oralidade dentro de um projeto coletivo de transformação identitária. O teórico Paul Zumthor, por sua vez, relata que, aos doze anos, sentiu-se pela primeira vez poderosa e poeticamente integrado a um grupo de pessoas que ouviam e cantavam junto e em torno de um cantor de rua: “sem o saber, repetíamos todos juntos, em perfeita união laica, um mistério primitivo e sacral” (ZUMTHOR, 2000, p. 46). Eventos como esse são comuns nas comunidades tradicionais. Infelizmente, não sabemos quais rodas de cantos e danças populares não dependem de esforço dos próprios grupos e de condições sócio-político-culturais para se perpetuarem.

Essa missão é urgente na Escola Antônia do Socorro, uma vez que temos uma geração hiperconectada, e os espaços de comunidade tradicional têm sido rapidamente convertidos em cenário urbano; a memória e as tradições dos ancestrais encarnados e desencarnados está pouco a pouco perdendo sua continuidade. Assim afirma a líder quilombola Joseane dos Santos (Ana), em depoimento colhido da pesquisa de Clédia Veras:

As pessoas ficavam muito na rua, final de tarde todo mundo em reunião sentado na frente conversando. Então foi a partir daí que a gente veio saber também que existe um quilombo, que quilombo é as pessoas que nasceram e dão continuidade, não querem sair desse local. E os filhos e netos vão crescendo, e junto com toda a história e convivência como existia antes. Ai a gente começou a enxergar que tudo aquilo ali estava se perdendo. A comunidade estava praticamente se transformando em prédios e loteamentos (VERAS, 2019, p. 83).

A partir de relatos assim, podemos perceber a urgência de um projeto estético decolonial afrodiaspórico, que já encontra exemplos de ação cultural em inúmeros cantos do país. Um dos casos mais conhecidos é o bloco afro-carnavalesco Ilê Aiyê,

nascido em 1977, e que, a despeito de todo reacionarismo da época, foi construindo um espaço legítimo de transformação social através dos valores afro-brasileiros em Salvador, Bahia: “O objetivo do Ilê Aiyê de africanizar o carnaval soteropolitano transcende a festa e contribui para moldar a autoimagem e o cotidiano da população negra da metrópole. Ela começa a exibir tranças, cabelos black e rastafári, batatas africanas e búzios” (ILÊ AYIÊ, 2021, *on line*).

Assim, vamos chegando pouco a pouco à conclusão de que as perspectivas social-identitárias estão inevitavelmente imbricadas nos processos estéticos da composição artístico-literária. Um paradigma social-identitário para o ensino de literatura há de envolver-se na noção de decolonialidade de tal maneira que seu fim último seja a compreensão, por leitores e leitoras, ou ouvintes, ou público, ou dançarinos, ou contadores de histórias, ou *rappers*, ou cantadores populares, etc., como sujeitos, realizando coletivamente a decolonialidade do ser, do saber e do poder, como afirma Nelson Maldonado-Torres:

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais os sujeitos têm um senso de si e ao seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar. A colonialidade do saber e a colonialidade do poder envolvem a mesma operação em relação aos elementos que as constituem (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43-4).

Como vemos, a experiência estética constitui um processo de conscientização decolonial, que ocorre de forma não-programada em diferentes grupos e com diferentes objetos de apreciação artística. Como nos relatos de Frantz Fanon e Paul Zumthor acima citados, é muito comum encontrarmos registros catárticos com diferentes obras sonoras, teatrais, performáticas, audiovisuais, narrativas ou poéticas nos mais diferentes contextos em que a negritude se revela. Cabe a nós, educadores, a valoração necessária dessas culturas invisibilizadas socialmente a fim de propiciar a continuidade desses costumes, ritos, artes e memórias nas novas gerações.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, J. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil*. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2003.

- COSSON, Rildo. *Paradigmas do Ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020
- CUNHA, Fernanda Ielpo da. *Os Saberes Ancestrais e o Cultivo de Sementes Crioulas: estudo no quilombo Sítio Veiga, Quixadá-CE* (dissertação de mestrado). Redenção: UNILAB, 2020.
- DEPESTRE, René. Conversación con Aimé Césaire. In: *Buenos días y adiós a la negritud*. Casa de las Americas: Havana, 1986.
- ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. *Projeto Político-Pedagógico*. João Pessoa: 2016.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- ILÊ Aiyê. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636197/ile-aiye>>. Acesso em: 15 de Jan. 2021. Verbete da Enciclopédia.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Análítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MARQUES, Eugênia; ALMEIDA, Fernanda; SILVA, Wilker; MARQUES, Higor. *Tinha uma Pedra no Meio do Caminho: ausência na formação do professor*. In: MARQUES, Eugênia; TROQUEZ, Marta. (org.) *In: Educação das Relações Étnico-Raciais: Caminhos para a Descolonização do Currículo Escolar*. Curitiba: Appris, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- VERAS, Clédia Inês Matos. *Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência, pertencimento e negação*. 2019. 190f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.

Data de recebimento: 16/03/2021

Data de aprovação: 10/07/2021