

## UMA ESCRITA DE SI COMO FALA DO OUTRO: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Erika Nunes de Jesus\*

**Resumo:** no contexto cultural contemporâneo, discutir dentro do espaço escolar público o “lugar” do pobre, do negro, da mulher e das minorias através do texto literário representa um caminho para a descolonização do discurso hegemônico no âmbito educacional e para uma forma plural de conhecer, reconhecer e produzir saberes. Portanto, investigar formas de mediação discursiva que a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (de Carolina Maria de Jesus) possibilita dentro do processo de ensino e aprendizagem da literatura é uma forma de desconstrução do discurso colonizador e um mecanismo de consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A construção de um espaço de reflexão sobre a abordagem da teoria da descolonização do saber, do currículo escolar e de alguns teóricos que tratam da linguagem numa perspectiva pós-estruturalista, formam um campo de possibilidades de desconstrução de significados impostos e que são fixados no interior do discurso do currículo escolar. Essa reflexão é fundamental para compreender como essas teorias podem servir enquanto intervenção empírica na produção de oficinas literárias, tendo como texto base a obra de Carolina Maria de Jesus, que poderão ser utilizadas por professores no estudo do texto literário.

**Palavras-chave:** linguagem; sentido; literatura; descolonização.

## A WRITING OF YOU AS ANOTHER'S TALK: REFLECTIONS FROM THE WRITING OF CAROLINA MARIA DE JESUS

**Summary:** in the contemporary cultural context, discussing within the public school environment the "place" of the poor, the blacks, women and minorities through the literary text is a way for the decolonization of hegemonic discourse in the education sector and a plural form of knowing, recognizing and producing knowledge. Therefore, investigating ways of discursive mediation that the work *Eviction room: a diary slum* (of Carolina Maria de Jesus) enables within the teaching process and literature learning is a form of deconstruction of the colonizer speech and a mechanism of consolidation of the National Curricular Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture. The construction of a space for reflection on the approach to the decolonization theory of knowledge, the school curriculum and some theorists dealing with language in a post-structuralist perspective, create a field of possibilities of deconstruction of imposed meanings and that are fixed inside the school curriculum speech. This reflection is vital to the understanding of how these theories can serve as empirical intervention in the

---

\* Mestranda da Linha 2- Letramento, Identidades e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Alagoinhas, orientada pela prof.<sup>a</sup> Maria de Fátima Berenice da Cruz..

production of literary workshops, with the text based on the work of Carolina Maria de Jesus that can be used by teachers in the literary study.

**Keywords:** language; sense; literature; decolonization.

A escrita, prática quotidiana de Carolina Maria de Jesus (2007, p. 16), juntamente com a leitura, são ações reveladoras de um domínio de linguagem, não de uma mulher que possui “apenas dois anos de grupo escolar”, mas de alguém que, a partir de textos do cânone literário, principalmente, “catados” em meio ao seu trabalho ou lidos nas bancas de jornal, foi capaz de fazer uso de um gênero textual e transformá-lo em um livro, uma obra literária, cuja repercussão causou grande reflexão sobre problemas sociais na época e um desconforto para alguns escritores canônicos. A escritora brasileira documentou sua existência através da escrita de forma habilidosa, a ponto de despertar o interesse de um jornalista que soube “fazer uso” dos escritos nos cadernos em que Carolina Maria registrava seu cotidiano. Essa escrita/escritura de Carolina Maria de Jesus traz a enunciação do colonizado capaz de provocar ruptura dentro do espaço dominado pelo discurso fundador e uma via, um instrumento de descolonização da linguagem e do ensino no âmbito escolar.

Num cenário em que a geopolítica dominante é a do pensamento colonial, a exclusão, a violência, o “epistemicídio” são práticas incorporadas nas ações quotidianas em várias esferas da vida em sociedade, principalmente, a escola, um espaço responsável pela “transmissão” de saberes científicos relevantes para a integração do indivíduo ao meio social. Buscar um ensino que não reproduz formas de dominação e exclusão é uma tentativa de descolonização do saber e da linguagem, pois este exercício epistemológico “implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Pensamentos ocidentais, no campo da linguagem, significam formas de pensamento e expressões impostas, excludentes e rotuladoras; responsáveis por classificações preconceituosas e estigmatizantes das pessoas que não seguem a língua padrão eleita como única forma de expressão oral e escrita, silenciando identidades. O resultado é a formação de estudantes que não acompanham o conteúdo “proposto” pelos componentes curriculares ministrados nas salas de aula e alcançam péssima nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso porque os currículos determinam (sutilmente pois é apresentado como sugestão) as competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver ao final do ensino médio, desrespeitando aspectos locais da

língua em uso. O que, no campo da literatura, significa excluir dos textos para o estudo literário as obras dos estudantes, de escritores locais ou escritores não canônicos.

Nesse contexto, a linguagem deve ser um ponto de mediação do ser humano com o mundo e não a eleição de uma variedade linguística distante das práticas sociais e quotidianas que necessariamente deve dominar as práticas de ensino da língua em detrimento da variedade utilizada pelos estudantes e por escritores não canônicos. As práticas de ensino da linguagem devem buscar as vertentes que valorizam os saberes locais, os elementos identitários locais, sem perder a comunicação com as mudanças sociais atuais.

Giorgio Agamben, em sua obra *Infância e História: destruição da experiência e origem da história* (2005), ao tratar da expropriação da experiência na ciência da modernidade, principalmente da experiência linguística do homem, afirma que é necessário valorizar não apenas a experiência, mas a experiência primeira, desvinculada de tempo cronológico e que esta venha a se transformar numa outra experiência capaz de valorizar o homem sem dissociar a linguagem do processo de construção do conhecimento científico. Chamada de infância pelo autor, esta é a experiência linguística em que o homem é “sujeito” dentro da língua, pois se apropriou dela negando a posição de predicado, afirmando-se como construtor de sentidos, gerador de cultura:

não devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. [...] a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem [...] mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (AGAMBEN, 2005, p.59)

Dessa forma, se o homem é produtor de cultura através da linguagem, a cultura e a linguagem são inseparáveis e podem ser pensadas dentro do campo de significados, pois para Geertz (1989, p.15) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias”. Teias que nos reportam ao currículo enquanto estrutura, orientação da prática docente que se traduz em uma teia de disciplinas que regula o trabalho do educador de forma a “valorizar” a teia da cultura hegemônica, trazendo uma concepção de currículo colonizante, apagando memórias, excluindo identidades, silenciando vozes e conhecimentos locais. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.8):

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhadas no interior da instituição escolar.

O texto, no qual o fragmento acima é citado, por não esclarecer qual é a “dada cultura”, reafirma a hegemonia da cultura que domina a cena educacional, “sugerindo” em seus objetivos para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, além do avanço “em níveis mais complexos de estudos”, a integração do estudante “ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p.17), mantendo ainda o critério de preparar o estudante do ensino público enquanto mão de obra para o trabalho, pois o termo “complexo” para o ensino superior é semelhante ao seu acesso a ele pela via da maioria das escolas públicas brasileiras e nordestinas: obscuro, nebuloso...

Já o objetivo do ensino da Literatura, propõe-se ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p.53) sem levar em consideração a capacidade da obra de arte mobilizar sentimentos, emoções e oportunidades de refletir sobre o mundo e possibilitar a construção de formas igualitárias, saudáveis de agir sobre. Esse objetivo também deixa de lado a capacidade da arte para além de sua estética, mas de sua capacidade de “potencialização dos valores vitais” (AGAMBEN, 2012, p.18) ampliando seu poder de humanização, possibilitando ao professor e ao estudante a sua *poésis*, “produção na presença, é o que permite que algo passe do não ser ao ser” (AGAMBEN, 2012, p.10), ampliando sua participação e interesse na literatura, valorizando-a como uma expressão artística que faz parte de sua vida cotidiana.

A percepção desses elementos colonizantes nas orientações curriculares só foi possível a partir dos estudos em Crítica Cultural e, nesse campo epistemológico, da leitura de trabalhos sobre os Estudos Culturais e teóricos pós-estruturalistas, viabilizando a análise da produção textual como uma produção discursiva em que é necessário “não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas”, mas “examinar os pormenores mais negligenciáveis”, seguindo o método indiciário de Ginzburg (1990, p.144), buscando nesses sinais as ideias, os significados e as relações de poder que estão imbricadas nestes processos educacionais. O método indiciário vai além de analisar “as pistas” para identificar o “crime” e denunciá-lo. Ele nos permite também a aquisição de um mecanismo para anular ideologias que ocultam segregações raciais, sexistas, econômicas, sociais, pois “o mesmo paradigma indiciário usado para

elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro" (GINZBURG, 1990, p.177).

Seguindo pistas e sinais, podemos encontrar “farrapos”, sobras, restos que identificam “ecos de vozes que emudeceram”, conforme Otte (2011, p. 305) que, ao tratar do ensaio do professor alemão Thomas Anz sobre os conceitos do termo “modernidade” construídos no início do século XX, apresenta o uso deste vocábulo atrelado a interesses políticos e relações de domínio, de poder (um dos segmentos criadores de conceito era nazista). Ao final da explanação, Otte traz as contribuições de Walter Benjamin ao denunciar “a cegueira” provocada pelo progresso e a necessidade de compreendermos as “ruínas do presente” como “testemunhos do passado”. Para Benjamin, via Otte (2011, p. 304), o crime chamado “progresso” só é solucionado a partir da restauração de seus “vestígios”. As memórias, as lembranças, são indícios fortes na busca da elucidação do “crime” por serem elementos desprezados, ignorados por uma maioria ou por uma hegemonia mas presentes na educação e na cultura de um povo: “São substâncias e os objetos desprezados, rejeitados e marginalizados que mais dizem sobre uma pessoa ou sobre uma sociedade, compondo seu quadro clínico” (OTTE, 2011, p.305).

Estes indícios, dentro das memórias/testemunhos/diários/arquivos, se tornam caminhos para encontrar as vozes silenciadas nos currículos escolares brasileiros, pois o que se destaca nas propostas pedagógicas para o ensino é o predomínio das culturas hegemônicas, como afirma Santomé (2008, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.” Os diários de Carolina Maria de Jesus são uma entre as muitas vozes silenciadas que encontramos no cenário da produção literária capazes de trazer grandes resultados nas discussões e ações para a educação brasileira dentro do contexto das relações étnicas raciais, das relações humanas.

O apagamento destas memórias, destas lembranças, só contribui para a imposição de padrões de identidade, nos quais conhecimentos e culturas locais são ignorados, lembrando-nos Silviano Santiago (2008, p. 79) “O culto à amnésia e à sua filha, a preguiça intelectual, não é novidade na história do homem. Reaparece nos momentos em que domina o descaso da elite letrada em relação à violência e à injustiça reinantes no mundo”. Santiago, através de uma análise de acontecimentos mundiais - o

Prêmio Nobel de Literatura 2003 e a Feira de Frankfurt - trata da “função e do valor da literatura” e o “papel do escritor e do intelectual” na atualidade. O resultado é uma leitura altamente crítica da concessão do prêmio Nobel pelas instituições e seus “parâmetros” de escolha, dentre eles favorecer a indústria cultural. O retalhamento de Silvano Santiago demonstra o quanto questões econômicas interferem na valorização do fazer literário de escritores que “compreendem a função social da literatura” e o seu “papel político” pois suas obras não ocupam o topo da lista dos mais vendidos ou sequer são reconhecidos com o devido respeito, semelhante à escritora Carolina Maria:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

-É pena você ser preta. (JESUS, 2007, p.65)

-Pois é Toninho, os editores do Brasil não imprime o que escrevo porque sou pobre e não tenho dinheiro para pagar. Por isso vou enviar o meu livro para os Estados Unidos. Ele deu-me vários endereços de editoras que eu devia procurar. (JESUS, 2007, p. 133)

Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. [...] Cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado meus membros. *O The Reader Digest* devolve os originais. *A pior bofetada* para quem escreve é a devolução de sua obra.” (JESUS, 2007, p. 155)

Na análise do crítico brasileiro, a “culpa” de tal retalhamento não se deve apenas a interesses da indústria cultural, ao romancista que se isola do seu público, ao escritor do Livro dos recordes, ao intelectual dissidente, ao leitor que se embrutece, aos meios de comunicação de massa que transformaram utopias em banalidades e vulgaridades mas também aos: “processos de democratização por que passam as diferentes nações do mundo, por relegarem a quinto plano as questões educacionais e culturais” (SANTIAGO, 2008, p.77). O Brasil faz jus à análise de Silvano, sete anos após sua publicação, quando verificamos a posição ocupada pelo país na lista de países com qualidade em educação. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre 76 países, o Brasil ocupa a 60ª posição, demonstrando o quanto a democracia atual preocupa-se com investimentos efetivos em educação (PALHARES, 2015).

Segundo Bhabha (1998, p. 72), o método utilizado por Franz Fanon para deslocar o colonialismo antilhano e quebrar dicotomias, binaridades, ambivalências (negro e branco, colonizador e colonizado, eu e outro) é o QUESTIONAMENTO da identidade ao indagar “O que deseja o homem negro?”. O desejo repousa na

subjetividade humana e está intimamente conectado à identidade. A identidade também faz parte da nossa formação cidadã e é influenciada pela formação educacional que recebemos. Essa formação educacional é “determinada” por um currículo ao elencar o que deve ser aprendido pelo estudante. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2010), as “teorias tradicionais” do currículo, ao acatar com naturalidade os conhecimentos “dominantes”, centralizam-se apenas em aspectos “técnicos”. Assim, o questionamento sobre “o que aprender” já está respondido, partindo-se para uma outra etapa, as formas para se chegar aos conhecimentos almejados. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas não se restringem a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um contínuo ato de questionar. (SILVA, 2010, p. 16). Tratar da inviabilização do "outro" no currículo nos reporta ao pensamento de Bhabha (1998, p. 79), para o qual:

No texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro. (BHABHA, 1998, p. 79)

Essa diferença não tem relação com a diferença multiculturalista que, em sua vertente humanística, harmoniza as diferenças culturais profundas deixando-as em um plano aparente, evitando o conflito, equilibrando os “diferentes grupos culturais” em sua “comum humanidade” (SILVA, 2010, p. 16). A concepção multiculturalista de diferença garante a manutenção de significados fixados através do “respeito às diferenças”, da tolerância; noções que “deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença” (SILVA, 2010, p. 88). Silva destaca, dentro dessa ideia de tolerância, a “superioridade” do tolerante para com o tolerado. Mantendo-se a dicotomia e a ambivalência mostrada pelo estudo de Bhabha (1998, p. 87), impedindo existência da ALTERIDADE, “no desejo pelo Outro”, numa identificação, numa descoberta do outro, pois “é um encontro furtivo entre mim e um si-próprio, a elisão da pessoa e do lugar”.

A falta de identificação da alteridade demonstra que não se deve permanecer encarando o currículo com simplicidade, como regulamento de vida, de única “verdade” na formação de cidadãos. É um documento que necessita de práticas de leitura diferentes e, por se tratar de uma “organização”, sua compreensão precisa ir além do exposto, já que supor “uma verdadeira encenação” requer “avaliações e interpretações precisas” (DELEUZE, 1974, p. 242). Enquanto encenação - sob a ótica deleuziana

(DELEUZE, 1974, p. 243 ) - o currículo trabalha com o imaginário, ao “refletir e reagrupar” em cada termo utilizado um “mecanismo de conjunto” quando esclarece ser indispensável uma unidade nacional para o ensino e trabalha com o simbólico ao assegurar a “diferenciação dos termos e a diferenciação dos efeitos”, destacando a necessidade do respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que insere cotas específicas para negros e indígenas nas seleções para o ingresso em universidades.

Nesse jogo entre imaginação e símbolo, o convite para “esvaziar” esta organização (estrutura curricular) fica claro, pois essa falta, o “lugar vazio” é “o lugar de uma questão, de uma 'pergunta' que caracteriza a casa vazia da estrutura” (DELEUZE, 1974, p. 263). Faltam os deslocamentos que movimentarão a busca por outras questões ou respostas para preencher essa “casa”, sem fixar conceitos, identidades, saberes, culturas.

Uma das mediações possíveis através da obra *Quarto de despejo* seria fazer uso da linguagem utilizada por sua autora como um laboratório de experiência educacional, não apenas linguística, mas social e histórica, que não seja apenas “uma insuficiência dos nomes, da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar o lugar e a fórmula.” (AGAMBEN, 2005, p. 13), não utilizar a linguagem da obra apenas para fazer adequações à norma padrão da língua portuguesa, mas contextualizar essa variedade linguística historicamente e suas contribuições estéticas, do ponto de vista literário. A própria escola pública hoje, em sua maioria, sofre dessa “insuficiência” no ensino da língua ao passar pela necessidade de adequar-se às avaliações externas (ENEM, vestibular, etc.) que exigem a utilização da variedade padrão da língua portuguesa e ao trabalho efetivo com a língua materna, a partir do falar e dos textos quotidianos dos educandos, realidade visível até nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (2005, p. 107): “É preciso um cuidado especial do professor em construir com os alunos essas práticas, visto que a cultura escolar sofre de certa artificialidade, e dificilmente a linguagem da escola possui relação direta com o que se faz fora dela”. Segundo Moita Lopes (2010, p. 18-19) os discursos da ciência moderna não dão conta de estudar a língua em sua complexidade, mas sim de forma homogênea e universalizante:

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto



campo das Ciências Sociais e Humanas se reteorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. As implicações da redescrição do sujeito social são centrais nessa vertente e têm desdobramentos epistemológicos cruciais [...] (p.18-19).

Tomar a obra de Carolina Maria de Jesus como um lugar possível para a experiência da linguagem seria uma forma de considerar o estudante, realmente, um falante da língua, um sujeito da experiência da linguagem, ao invés de um simples objeto da experiência, de uma linguagem artificial. Nesse aspecto, a necessidade de instrumentalizar o educando com a habilidade de leitura plena para o acesso ao acervo produzido pelos escritores negros, não canônicos, marginais ou que mantenham alguma conexão cultural com a comunidade escolar, é essencial para fortalecer a execução da prerrogativa do Estatuto da Igualdade Racial (2006): “**Art. 19.** A população afro-brasileira tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer, adequadas a seus interesses”.

A experiência da literatura é uma forma de desconstruir identidades forjadas, além de construirmos leitores proficientes, a qual formará sua con(s)-ciência e sua conscientização diante de situações em que o racismo ou qualquer outra forma de submissão se apresenta sutil ou explicitamente. O livro, a obra literária, pode ser uma “linha de fuga”, uma “máquina literária” por ser capaz de se conectar com uma multiplicidade de corpos, identidades, culturas, subjetividades, desejos, interesses (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10-11). Assim, é possível pensar um trabalho de educação com a língua e a literatura sem hegemonias, de forma rizomática: “Não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16) e, se encontrarmos posições de superioridade de um grupo sobre outro, uma cultura sobre outra numa estrutura (seja ela curricular ou não), podemos esvaziá-las, pois o que interessa são relações horizontais como as linhas num rizoma. A escola é o espaço no qual a literatura precisa ser presença permanente, para produzirmos leitores proficientes, semelhantes a Carolina, “escritores de diários” que são capazes de transformar sua luta em arte, ou dialogar com o mundo os seus anseios, a sua subjetividade.

Dessa forma, a obra de Carolina Maria de Jesus pode ser um instrumento de interlocução da Literatura Brasileira, de construção identitária e de expressão da subjetividade, não apenas uma obra que figura uma lista de sugestões de leituras para

estudantes executarem ao longo dos estudos de linguagem, mas uma documentação da vida, de conhecimento, de cultura.

Seguindo as trilhas deixadas na literatura por autores quais Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto, essa ação se concretiza através da escrita incessante (atrelando-se à leitura), não apenas como um ato isolado, mas como uma prática de comunicação consigo e com o mundo circundante “Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo” (JESUS, 2007, p. 22). A escrita, prática cotidiana de Carolina Maria de Jesus, juntamente com a leitura, são ações que não se dissociam, não se excluem; se completam. É a fonte de estudo (autodidata) necessária na formação de um escritor que envereda pelos caminhos da literatura engajada e na temática do embate dos conflitos raciais que marcam a sociedade brasileira. Na formação intelectual, é a constituição do escritor “formal” e “Informal” (CUTI, 2010, p. 29), práticas que revelam um domínio de linguagem, não de uma mulher que possui “apenas dois anos de grupo escolar” (JESUS, 2007, p. 16), mas de alguém que, a partir dos textos lidos, foi capaz de fazer uma obra literária: “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, p. 2007, p. 108).

Não apenas escrevê-la, mas dizer a realidade, em 1ª pessoa, tornando-se parte do discurso, fazendo da obra uma denúncia da realidade, quebrando o silêncio que encerra a voz das “minorias” (BERND, 1988, p. 41), marcando o lugar do sujeito/emissor do discurso:

Evidentemente, o narrador na perspectiva da terceira pessoa não conta com a mesma ilusão de testemunho a que o texto pode levar o leitor quando o narrador é personagem contando sua própria história. E quando se fala em ilusão de testemunho estamos falando de algo importante na literatura: a verossimilhança. (CUTI, 2010, p. 87).

A Carolina do *Quarto de despejo* não é apenas a favelada que relata seu dia a dia, que se conforma com a condição que lhe é imposta, sem desejos, sonhos ou perspectivas. A autora utiliza a verossimilhança para se expressar, se declarar parte daquela sociedade que é ignorada pelas autoridades, não aceitando as condições subumanas com as quais é obrigada a conviver na favela e a ser reduzida a uma “favelada”, desumanizada. Ao mesmo tempo, consegue manter a ideia de coletividade, de pertencimento: “Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isso em prol dos outros” (JESUS, 2007, p.

37). Nesse caso, é pela coletividade, na solidariedade e no desejo de pertencimento, que se baseia a alteridade e a identificação. Segundo Cuti (2010, p. 90): “Compreender a história e se ver dentro dela leva o indivíduo a estabelecer vínculos afetivos capazes de gerar um comprometimento no plano das ideias.” É a fala de quem está dentro, do interior, dos sentimentos, do eu-poético, “subjetividade”.

A identidade de uma mulher negra, dentro da obra literária *Quarto de despejo*, é um elemento de comunicação da autora consigo e com seu possível leitor-receptor e uma fonte de transformação do escrevente e de quem o lê. E a obra proveniente da mulher negra, na contemporaneidade, ainda enfrenta o entrave da aceitação de alguns críticos para a legitimação do escrito: “alguns críticos literários que desconhecem o que vem sendo essa produção negro-brasileira simplesmente se comportam como aquele que não leu e não gostou” (CUTI, 2010, p. 86).

No prefácio da obra, o jornalista editor de *Quarto de despejo*, Audálio Dantas (2010, p. 7), deixa entrever que, apesar do sucesso alcançado, o livro também foi alvo de desprezo por parte do público letrado: “O que não impediu que alguns críticos torcessem o nariz para o livro e até lançassem dúvidas sobre a autenticidade do texto de Carolina. Aquilo, diziam, só pode ser de um espertalhão, um golpe publicitário”. Ainda de acordo com Cuti (2010, p. 86), o “desprezo” pela análise crítica da obra literária que aborda questões do negro diferentes da abordagem alienante e superficial, é uma estratégia de “escamotear o racismo subjacente.”:

Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e puxei o saco de papel a esquerda. O porteiro apareceu e disse para eu sair da porta. O porteiro disse que não tinha permissão para deixar ninguém quem quer que fosse sentar-se na porta do prédio. (JESUS, 2007, p. 166)

Outro aspecto da recepção, identificado por Cuti (2010, p. 28) e passível de verificação na obra *Quarto de despejo*, é a ausência de uma maioria negra entre o público leitor: os “possíveis leitores” das obras de Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto “eram majoritariamente brancos”. Após a publicação da obra de Carolina, ainda é possível identificar a condição de maioria analfabeta entre os moradores da favela, fato registrado pela escritora em sua obra, demonstrando a importância que a mesma atribuía ao domínio da leitura e da escrita como parte da formação individual e social do ser:

Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (p. 24); [...] li o jornal para as mulheres da favela ouvir. (p.61); Eu parava a interrogação. Elas não sabiam ler, [...]. A única coisa que elas conhecem minuciosamente e pode lecionar e dar diploma é pornografia. (p.89); A menina conhece as letras e os números. Mas não sabe formar palavras [...] Zefa é mulata. É bonita. É uma pena não saber ler (p.109). [...] Hoje de manhã eu disse para o Seu Joaquim Português que a filha da D. Mariquinha não sabia ler. (p.140). Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler (p.27). [...] Deixo o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro (p.60). [...] Escrevo porque preciso mostrar aos políticos as péssimas qualidades de vocês. E vou contar ao repórter (p.174).

No público-leitor da obra de Carolina não figuram, em sua grande maioria, os moradores da favela, e sim as pessoas de fora, “da alvenaria” ou das esferas de poder. Além de formar escritores da literatura brasileira, é preciso também formar um público “leitor” pois:

é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. (CUTI, 2010, p.28-29)

O “perigo” de manter sempre a mesma lista de autores clássicos nos currículos e livros didáticos é a manutenção do *status quo* social. A escola é o espaço no qual a literatura precisa ser “vista” de modo descolonizante para que haja uma mobilização por parte de todos os envolvidos no processo educativo das escolas públicas em busca da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, assim, a formação de público leitor mas principalmente, leitores proficientes, semelhantes a Carolina, escreventes de suas vidas.

### **Considerações**

A escolha do que “deve” estar disponível na biblioteca escolar está atrelada não apenas à “imposição” mas à “recepção” de quem vai ler tal obra, pois o valor atribuído à produção literária de um escritor envolve também o reconhecimento do que é “boa literatura” pelo leitor de tal obra, já que a legitimação implica na aceitação como “legítima” por parte dos que “reconhecem e respeitam a posição” (THOMPSON, 1998, p. 204), dos que dominam, dos que determinam.

E essa ausência também se reflete no currículo escolar, concretizando a ênfase “nas propostas curriculares” das “culturas hegemônicas” (SANTOMÉ, 2008, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritárias e/ou marginalizadas não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas”.

Além da ausência do “conteúdo”, o currículo também silencia as questões de gênero que estão imbricadas no contexto atual, distanciando ainda mais o debate, a problematização desta temática da sala de aula. A obra *Quarto de despejo*, ao tratar da condição de uma mulher, sua história negra e pobre, contribui pra a reflexão, como um ponto de partida; a provocação, o repensar da mulher, não apagando sua história de lutas e violência, valorizando sua participação enquanto ser produtor de conhecimento, de cultura. O sistema de ensino brasileiro colabora para o desconhecimento da “história da mulher”, os motivos de “sua opressão e silenciamento” (SANTOMÉ, 2008, p. 172). É essencial, hoje: “Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 2008, p. 172).

Propor possíveis intervenções nas práticas de ensino e nos estudos da Literatura Brasileira, no Ensino Médio da educação pública dentro de uma fala de si na construção do outro através de oficinas tentando fazer "exercício de desmontagem da palavra mágica, [...], todos/as a reinventarem a sua condição de existência a partir de um radical materialismo cultural, para quem a obra de arte será a própria vida pós-abolição” (MOREIRA, 2010, p. 122) para valorizar a pluralidade cultural de forma contextual, valorizando memórias e saberes existentes na perspectiva de uma educação descolonial para não perder sua construção histórica, sem apagar memórias ou destruir saberes.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: a destruição da experiência e a origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**: Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Salvador, 2005.
- BERND, Zilá. **O que é Negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1, 2006.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DELLEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: CHÂTELET, F. (org.) **História da Filosofia**. Vol. 8. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- DELLEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: GUERRA, Aurélio; COSTA, Célia Pinto (Trad.) **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2007.
- MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, p.287-324.
- MOREIRA, Osmar. **Oswald de bolso: crítica cultural ao alcance de todos**. Salvador: UNEB, Quarteto, 2010.
- MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- OTTE, Georg. A preciosidade dos farrapos: a transvalorização dos valores em Walter Benjamin. IN: SOUZA, E. M. de S.; MIRANDA, W. M. (org). **Crítica em coleção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p.298-307.
- PALHARES, Isabela. Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação. **Estadão Educação**, 15 maio 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720>>. Acesso em 15 outubro 2015.
- SANTIAGO, Silviano. **O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 159-177.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THOMPSON, John. B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1998.