

O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS COM CULTURAS E MODOS DE VIDA**LITERATURE TEACHING IN THE COUNTRY FIELD EDUCATION: POSSIBILITIES OF DIALOGUES WITH CULTURES AND WAYS OF LIVING**Sílvia Gomes de Santana Velloso (PPGLITCULT– UFBA)¹

Resumo: Discute-se o ensino de literatura na Educação do Campo, especialmente, tendo em vista os diálogos culturais e identitários que o texto literário pode estabelecer com os sujeitos no processo de formação leitora². O Campo, de acordo com Arroyo (2003), é constituído de uma potência identitária, ou seja, de sujeitos que possuem um perfil diverso: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p.33), a qual nega e repulsa qualquer proposta de ensino que se mostre homogênea e hierarquizante. Nesta perspectiva, espera-se que este texto contribua para se pensar no ensino de literatura como uma ação que deve ocorrer em intercâmbio com as experiências dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Ensino. Educação do campo.

Abstract: This article discusses the Literature teaching in the country field education, especially, bearing in mind the cultural and identity dialogues that the literary text can establish with the subjects in the reading training process. The country field, according to Arroyo (2003), consists of an identity power, that is, it consists of subjects who have a diverse profile: “workers, peasants, women, black people, Indians, young people, homeless people. Historical collective subjects, moving, bothering, resisting. In motion” (ARROYO, 2003, p. 33), who denies and repulses any teaching proposal, that proves to be homogeneous and hierarchichal. In this perspective, it is expected that this text contributes to thinking about literature as an action that should take place in exchange with the experiences of social subjects.

Key-words: Literature. Reading. Teaching. Country Field Education.

¹ Doutoranda em Literatura e Cultura - PPGLITCULT– Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestra em Crítica Cultural – Pós Crítica, na linha de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de educadores – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II – Alagoinhas. E-mail: gsantana20@yahoo.com.br.

² É importante destacar que, ao referir-me à expressão formação leitora, faço menção ao trabalho com a leitura em âmbito escolar, compreendendo, entretanto - é importante dar ênfase a esta ideia – que, ao chegar à escola, o sujeito traz consigo uma enorme bagagem de leituras resultantes de suas vivências, do convívio social, de suas experiências. Faço questão de salientar tal ideia, para não correr o risco de trazer sustentação a uma concepção de formação leitora como sinônimo de escolarização, desconsiderando as experiências anteriores ao acesso do sujeito à escola. Seria interessante utilizar outro termo, então? Algo mais abrangente que alcance esta concepção alargada de leitura para a qual outros autores também apontam? Uma questão para se pensar.

Introdução

Este trabalho discute o ensino de literatura, especialmente na Educação do Campo, como uma ação que deve ocorrer em diálogo com as identidades, culturas e modos de vida dos diferentes sujeitos. Em “A Gaia Ciência” – cujo título pode ser traduzido como “alegre saber”, Nietzsche convida o leitor, num discurso bastante poético, a pensar sobre como a noção de ciência como sendo um campo soberano, que vem se construindo ao longo de um percurso histórico, às vezes se apresenta acima das experiências humanas, afastando-se, assim, de alguns processos importantes de interação com a vida.

Corroborando essa ideia, ao elaborar o texto de apresentação da referida obra de Nietzsche, Ciro Mioranza, conhecedor das possíveis intenções desse filósofo da linguagem, diz não ter dúvidas de que a experiência de vida é uma enorme fonte de conhecimento. A despeito disso, o autor deixa registrado o quanto a ciência utiliza-se desse saber, da observação histórica do comportamento humano, para criar e ditar regras comportamentais, instituindo leis que ignoram as experiências humanas.

Fora com base nas leituras de Nietzsche, o qual pode ser considerado um dos maiores autores e intérpretes da ciência, principalmente da linguagem, mas também de muitos pesquisadores, como Sodré (2017) e Martins (2002) - importantes teóricos que, igualmente, ou, talvez, de modo ainda mais amplo, já que têm se proposto à pesquisa sobre diferentes culturas, mormente as culturas africanas, vêm pensando sobre a construção do conhecimento, nas perspectivas da descolonização e da decolonialidade, dos corpos dissidentes - que me propus a escrever este texto.

Iniciei minha trajetória docente como voluntária na alfabetização de adultos, na comunidade em que vivi toda a infância e adolescência, o distrito de Passé - Candeias, na Bahia, Brasil. Um local com poucos recursos financeiros, de maneira que muitas pessoas utilizam-se de variadas formas de trabalho para sobreviver, como o plantio e a comercialização de bananas; a pesca e a mariscagem – esta última gerida, mormente, por mulheres. Hoje, tenho de modo mais preciso a noção da potência cultural, identitária e de modos de vida que marca aquela comunidade. Uma potência que se reinventa no percurso histórico, social e cultural, sempre existindo e resistindo.

Exercendo formalmente a docência na Educação básica, desde o ano de 2007, transitei por vários caminhos dessa etapa educacional, desde a Educação de Jovens e adultos – por qual tenho grande paixão - ao Ensino médio, no campo e nas periferias urbanas. Em 2015, fui aprovada num concurso público para atuar na docência do componente curricular Língua portuguesa, num município da região metropolitana de Salvador, na Bahia. Tendo em vista que o concurso estabeleceu a distribuição das vagas entre sede e zona rural, fui indicada a atuar zona rural. A princípio rejeitei, devido à distância, mas resolvi permanecer. Lembrei-me de que também vivi no campo e das dificuldades que os sujeitos enfrentam para terem uma educação minimamente digna, que respeite seus modos de vida e produção. Fui destinada a uma escola localizada numa comunidade tão rica cultural e identitariamente quanto o local onde passei parte da minha vida, em Candeias, na Bahia.

Já compreendia que teria muito trabalho pela frente, visto que não caberia reproduzir um currículo urbanocêntrico na educação de sujeitos que têm outras experiências de vida. Reafirmo que a educação precisa ocorrer em diálogo com a multiplicidade que constitui as pessoas. Nas atividades que envolvem a leitura, sobretudo a leitura literária, sempre tenho buscado textos que dialoguem com os sujeitos (jovens e adolescentes, negros, em sua maioria; ribeirinhos, trabalhadores do campo, filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentre outros) que adentram as salas de aula, como as produções dos (as) /as escritores/as das literaturas negra e indígena: Cristiane Sobral, Oliveira Silveira, Alessandra Sampaio, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, dentre outras potências literárias.

Trata-se de escritores (as) que, em suas obras literárias, assumem suas identidades negras e indígenas, por exemplo, de modo positivo, afirmativo, questionando discursos opressores que ferem os múltiplos modos de ser e existir das pessoas, o que possibilita aos (às) seus (suas) leitores (as) a construção de uma autoimagem nesta mesma perspectiva.

Como fazer ciência é valorizar e dialogar com a vida, retomando as ideias de Nietzsche, não poderia me furtar ao relato da minha trajetória profissional, já que me proponho a discutir ensino de literatura em diálogo com as experiências humanas, com a vida. Essas vivências me permitiram pensar e tensionar o que vem a ser a Educação do campo. Quem são os sujeitos desse espaço? Quais currículos têm sido ofertados às escolas do campo? Esses currículos se propõem a dialogar com as identidades e modos de vida dos camponeses? Como isso ocorre? São currículos construídos a partir de um olhar externo sobre o campo, ou no campo, com a participação de seus atores?

São algumas das indagações propostas neste trabalho, o qual é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que investiga a formação de leitores em contextos de Educação do Campo. Nesta perspectiva, serão utilizados como referenciais teóricos autores, tais como, Arroyo (2003), que tem discutido o campo como esta potência cultural e identitária - já abordada nesse texto - e, neste sentido, a Educação do campo como um processo cujos sujeitos a que se destina: crianças, jovens, adultos, adolescentes e idosos, ribeirinhos, quilombolas, mulheres negras e tantos outros negam e repulsam de alguma maneira quaisquer modelos de educação que os escravize ou os ignore. Serão discutidos, também, autores como Martins (2002), Sampaio (2016) e Silveira (1998), para o diálogo sobre leitura literária e experiências humanas, dentre outros.

Espera-se que este texto contribua na reflexão sobre a necessidade de interação entre o ensino de literatura e as experiências dos sujeitos sociais.

Literatura e experiências humanas

Na introdução ao texto performance, exílio e fronteira, Graciela Ravetti e Márcia Arbex discorrem a respeito de temáticas caras, sobretudo em tempos em que se tenta cristalizar ideias e impor movimentos ao corpo, aos sujeitos, ao que é dinâmico e diverso, mormente por ser humano. As autoras permitem ao leitor refletir que a fronteira une, diferencia e acolhe o diverso e, ao mesmo tempo, aquilo que se opõe. “A fronteira, linha de demarcação de um território, real ou simbólico, é também lugar em que se desafia a liberdade e em que se abre espaço para a criatividade” (RAVETT E ARBEX, 2003).

Consonante as ideias dessas autoras, na observação das relações entre memória, corpo e performance, Leda Martins escolhe como corpus de análise os ritos de congado, que, segundo ela, correspondem a uma das formas mais expressivas da cultura afro-brasileira. Na análise desses ritos, sobretudo nas Américas, a autora busca mostrar como o legado ancestral africano se fixa e se movimenta na diáspora. Trata-se de um movimento “espiralar”, em que as performances da voz e do corpo, especialmente, vão traduzindo modos de resistência e estratégias de manutenção de uma cultura que produz vida, que é vida e traz sentido a muitas vidas humanas. Como exemplo dessa reflexão, Martins presenteia o leitor com trechos de um ritual de congado³ realizado no estado de Minas gerais:

³ “Os Congados, ou Reinados, são um sistema religioso aliterno que se constitui no âmbito mesmo da encruzilhada entre os sistemas religiosos cristão e africanos, de origem banto, através do qual a devoção a certos santos católicos, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora das Mercês, processa-se por meio de performances rituais de estilo africano, em sua simbologia metafísica, convenções, coreografias, estruturas, valores, concepções estéticas e na própria cosmovisão que os instauram” (MARTINS, 2002, p. 74).

Cânticos do congado

Zum, zum, zum
lá no meio do mar.

É o canto da sereia
Faz a gente entristecer.
Parece que ela adivinha
O que vai acontecer.

Ajudai-me, rainha do mar
Ajudai-me, rainha do mar
que manda na terra
que manda no ar
ajudai-me, rainha do mar.

Zum, zum, zum...
[...]
MARTINS (2002, p. 78)

Como se pode perceber, a autora utiliza-se dos rituais de congado para trazer à reflexão as estratégias de resistência das pessoas negras escravizadas em diversos espaços, sobretudo nas Américas, aos processos de escravização, à negação de suas culturas e ao apagamento das performances que caracterizavam suas coletividades. Martins (2002), numa tentativa de sintetizar uma das narrativas de origem deste ritual – já que, segundo ela, todos os atos rituais partem de uma narrativa de origem -, diz que tudo se inicia na época da escravidão, quando uma imagem de Nossa Senhora do Rosário apareceu no mar. Conforme relatos da autora, avistando a Santa, que resplandecia de modo a ofuscar a luz do sol, os negros escravizados chamaram o dono da fazenda e pediram-lhe permissão para retirá-la das águas. O fazendeiro negou-lhes o pedido, mas ordenou-lhes que construíssem uma capela para a Santa com muitos enfeites.

Ainda segundo Martins, após o término da construção da capela, o patrão reuniu seus amigos brancos e, juntos, retiraram a Imagem das águas e a colocaram num altar. A Santa, todavia, rejeitou aquele espaço, retornando às águas. Foram várias as tentativas de resgate da Imagem para o altar construído a pedido do fazendeiro, porém todas sem êxito; a divindade sempre voltava às águas.

Sentindo-se frustrado com sua ideia, o homem branco resolveu, então, pedir aos seus escravizados que retirassem a Imagem da água. Primeiro foi um grupo de escravizados de Congo, que se enfeitou bastante com cores vistosas, muitas danças, tentando cativar a santa. Ela pareceu ter gostado muito das performances, no entanto ainda não saíra das águas. Leda narra que seguira então outro grupo de negros escravizados, mais velhos e muito pobres, o qual, antes de ir ao mar tentar retirar a santa, foi às matas, cortou madeiras, produziu tambores com troncos e folhas de inhame e formaram um grupo de candombes. Entraram nas águas, com muita dança telúrica e cantos africanos que cativaram a santa, trazendo-a de volta para a capela, onde todos os negros dançaram e cantaram para comemorar (MARTINS, 2002, p. 75).

A narrativa apresentada por Martins mostra-nos o modo subversivo que marca estes ritos. O fato de a Santa apenas ter saído das águas para permanecer na capela após uma forte sedução pelos cantos e danças africanos indica várias performances de resistência a um processo colonizatório e escravista que tenta apagar dos corpos aquilo que os mantém vivos, bem como que ultrapassa o corpo físico. Trata-se de um devir poético performatizado, um desejo de existência que busca se instaurar numa ausência.

Se aqueles sujeitos não puderam expressar suas culturas e modos de vida livremente por temer à opressão do colonizador, eles utilizaram-se daquilo que o atraía, ou seja, dos instrumentos do próprio colonizador, para manifestar suas ancestralidades. A produção dos tambores, empregando o próprio tronco que os castigava, é uma metáfora dessa inversão de ordem, desta rasura.

O coletivo superpõe-se, pois, ao particular, como operador de formas de resistência social e cultural que reativam, restauram e reterritorializam, por metamorfoses emblemáticas, um saber alterno, encarnado na memória do corpo e da voz. Tanto no enunciado da narração mítica, quanto na performance dramática que cenicamente a representam, a superação parcial das diversidades étnicas recria o *ethos* comum e o ato coletivo negro como estratégias de substituição e reorganização das fraturas do conhecimento (MARTINS, 2002, p. 81).

Assim como nos rituais de congado, o canto e as performances vocais, corporais e outros elementos que constituem sua poética, além de traduzirem a ancestralidade, bem como toda uma potência presente na cultura africana, embalam estratégias de resistência à negação desse processo, à escravização, à impossibilidade de expressão de um corpo e movimento que se configuram em muitos modos de vida, o individual e o coletivo, numa grande fusão.

A literatura negra também segue esse viés de resistência. Se, secularmente, os negros foram retratados nessa arte, principalmente, sob a perspectiva da subalternidade, da escravidão e inferiorização, igualmente no decurso da história muitos escritores têm se debruçado na inversão dessa ordem, abordando a cultura negra de modo afirmativo e preocupando-se com a construção de uma autoimagem positiva das pessoas negras.

No texto que segue, o escritor brasileiro Jorge de Lima traz ao leitor a construção de uma representação da mulher negra, por exemplo, como objeto sexual, como tendo sido dócil aos processos de escravização dos quais, a despeito de toda uma resistência, fora vítima.

Essa negra fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
[...]
O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).
Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
(LIMA, 1980, p. 237).

Todavia, com o intuito de inverter essa ordem sustentada por Lima (1980) e por tantos outros escritores, o poeta brasileiro Oliveira Silveira, num estilo subversivo, reescreve o texto “Essa negra Fulô”, sob outro olhar; o olhar de um eu poético que se reconhece negro, tendo a negritude como potência, como marca de resistência:

Outra Nega Fulô

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,

dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Ó Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
onde é que tava o sinhô
que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
– É sim, fui eu que matou –
disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!
(SILVEIRA, 2016, p. 56-57).

Nos versos de Silveira, percebe-se um sujeito poético que questiona a ideia de passividade da mulher negra escravizada, que pode ser observada no texto de Jorge de Lima. Tomado por um eu poético que se propõe político - político não em sentido partidário, e sim em sua acepção mais ampla, de participação, de posicionamento - Silveira “rasura” a sintaxe e a semântica de “Essa negra fulô”. Se em Lima a Negra Fulô deita-se com “seu” Senhor, de modo dócil, sem resistência, como se pode ver nos versos “O Sinhô foi açoitar/ sozinho a negra Fulô/A negra tirou a saia/e tirou o cabeção/de dentro dele pulou/nuinha a negra Fulô”, em Silveira ela resiste, nega-se a ter seu corpo explorado: “O sinhô foi açoitar/ a outra nega Fulô/– ou será que era a mesma?/A nega tirou a saia/a blusa e se pelou/O sinhô ficou tarado/largou o relho e se engraçou/A nega em vez de deitar/pegou um pau e sampou/nas guampas do sinhô/– Essa nega Fulô!” (SILVEIRA, 1988, p. 56-57).

É importante a releitura desses textos nas escolas para que os adolescentes, jovens, adultos e idosos, negros e negras, indígenas, quilombolas, sujeitos do campo e da cidade, tenham a oportunidade de perceber a escola também como um espaço de construção/reconstrução de suas autoimagens de modo positivo e afirmativo. É preciso ensinar literatura sob um viés político, como uma arte que pode tensionar importantes situações culturais, sociais, históricas e identitárias. A literatura, como todo o processo educativo, é política. A quem interessa o ensino de uma literatura que não se proponha política? Neste sentido, torna-se imprescindível a leitura de escritores da literatura negra, por exemplo, os quais, numa estratégia subversiva, rasuram quaisquer discursos que ponham as pessoas negras em condição de passividade, subalternidade, dentre outras situações.

Os homens e, sobretudo, as mulheres negras nunca permaneceram passivos a quaisquer processos de cerceamento da liberdade, às violências impostas aos seus corpos. Maria Firmina dos Reis, por exemplo, uma mulher negra que, num contexto racista, apoiado pelo cientificismo, e segregacionista, como fora o século XIX, mormente, tornou-se escritora – ainda que com um tímido e tardio reconhecimento. Estas estratégias de resistência são objetos de análises de muitos escritores, há algum tempo.

Ainda no que concerne ao caráter político implicado no ato de produzir literatura, é válido ler os versos da escritora baiana Alessandra Sampaio:

Relutância

Para Isaías Silva de Jesus

Aquele emprego esperado
Com sabor de liberdade
Veio acompanhado de tesoura
Pra cortar o teu brilho
Sufocar meu suspiro
Ao tocar o teu black
Que há tempos admiro
(SAMPAIO, 2016, p.32)

Em “Relutância”, a poetisa permite ao leitor o contato com um eu poético que denuncia as violências social, cultural, identitária, mas também históricas vivenciadas por muitas pessoas negras. Como é possível perceber nos versos acima dispostos, há, no poema, uma voz que reclama o fato de um sujeito negro ter tido de cortar seus cabelos crespos, pois estes o retiravam do perfil para uma vaga de emprego. Que perfis são estes? Quem os define? Sob quais perspectivas, sobretudo ideológicas, estes perfis são delineados? Essas são algumas das inquietações provocadas pelo texto de Alessandra Sampaio, as quais favorecem -, além de uma compreensão de que a literatura é produzida em diálogo com as experiências humanas, com o que há de mais intenso nessas experiências, outros questionamentos, tais como: Que literatura priorizar nas escolas? E em contextos de Educação do campo, os quais, segundo Arroyo (2009), dentre outros pesquisadores, surgem na contramão de um modelo hegemônico de educação que oprime, escraviza e nega os modos de vida dos sujeitos do campo?

Ensino de Literatura

Que é mesmo ensinar literatura? Trata-se da capacidade de apresentar aos estudantes um arsenal de textos e autores escolhidos por instâncias sociais legitimadoras das consideradas grandes produções literárias, como as escolas e as universidades? Mas que noções de literatura essas instituições defendem? Uma literatura como espaço de criação, de inversões de ordens instituídas, de potencialização de ideias, independentemente de seus suportes ou modos de criação, oral ou escrita, por exemplo? Em quais perspectivas de arte literária essas noções encontram ancoragem?

Em Platão, por exemplo, a arte literária fora concebida como espaço de modalização dos sujeitos, como instrumento corruptível, que não deve existir fora da moral. Em diálogo com Aristóteles sobre a constituição de sua República, Platão sugere a destruição de alguns trechos da Odisseia, de Homero, por considerá-los perigosos aos homens, como se pode observar no trecho a seguir:

No tocante a estas passagens e a todas as outras do mesmo gênero, solicitaremos a Homero e aos outros poetas que não levem a mal se as destruímos; não que lhes falte poesia e não lisonjeiem o ouvido da maioria, mas, quanto mais poéticas, menos convém à audição de crianças e homens que devem ser livres e temer a escravidão mais do que a morte. (GUINSBURG, 2014, p. 98-99).

A proposta de Platão é recebida sem embates pelo filósofo Aristóteles, que diz:

- Tens perfeita razão. – Portanto cumpre também rejeitar todos os nomes terríveis e apavorantes relativos a tais assuntos: os de Cocito, de Estige, dos habitantes dos infernos e outros do mesmo gênero que põem a tremer quem os escuta. (GUINSBURG, 2014, p. 99).

Os diálogos estabelecidos por esses filósofos consagrados pela filosofia ocidental, sem dúvidas, contribuíram para a grande tensão criada em torno da ideia de literatura. Quando Platão, insistentemente, em seu discurso - como se pode perceber, sobretudo no livro III da obra *A República* - faz questão de definir como a arte deve se comportar na sociedade, quem deve apreciá-la ou para quem ou não ela deve ser produzida, a noção de literatura que ali se percebe é a de um espaço de verdades incontestáveis, de cópia fiel da realidade, e não de uma arte que se propõe à plurissignificação das ideias e que, portanto, deve manifestar-se de modos diversos em diferentes sujeitos e contextos socioculturais.

É inegável a necessidade de considerar que essas concepções foram estabelecidas num tempo em que ainda não se reconhecia o Sujeito histórico no processo de construção do conhecimento. Isto parece ter tido início com Aristóteles, quando este, em discussão sobre a mimesis antiga, como apontado por Lima (2000), admite que ela possa provocar dor e prazer; a oportunidade de uma experiência ao receptor. “A mimesis Aristotélica ensina algo que a ciência dos primeiros princípios, a obra em que ela mais se empenharia, não se permitia ensinar: que é preciso saber viver sobre a dupla via, e não sobre a via única da verdade alcançada pelo pensamento” (LIMA, 2000, p. 33).

Todavia, apesar de situar um discurso aparentemente relacionado a uma proposta de defesa da autonomia da Arte, não fora esta a proposta de Aristóteles, já que, para ele, a noção de metáfora, por exemplo, ainda aparecia bastante ligada à busca da verdade; portanto limitada. Sobre essa questão, Lima (2000) observa, cuidadosamente salientado que se trata de uma ideia meramente especulativa, que: “Não é pois que Aristóteles de algum modo antecipasse o princípio da autonomia da arte. O que julgamos sua intuição parecia meta bem diversa: habilitar o cidadão para o enredo da vida”. Então, como se pôde perceber, o Sujeito da experiência ainda não é considerado no processo de construção do conhecimento neste percurso da filosofia ocidental.

Essa questão, inclusive, fora objeto de análise feita por muitos filósofos, mormente aqueles ligados à filosofia da linguagem, como Foucault, Deleuze, entre outros. Em as “Palavras e as coisas”, por exemplo, Foucault problematiza tal ideia, quando admite que, embora tenhamos tido acesso a grandes produções literárias, como as obras de Homero, a noção de literatura, de fato, corresponde a uma criação da modernidade, surgindo, especialmente, a partir do século XIX, momento em que o sujeito histórico começa a ser considerando na análise da construção de conhecimentos.

Finalmente, a última das compensações ao nivelamento da linguagem, a mais importante, a mais inesperada também, é o aparecimento da literatura. Da literatura como tal, pois, desde Dante, desde Homero, existiu realmente, no mundo ocidental, uma forma de linguagem que nós, agora, denominamos “literatura”. Mas a palavra é de recente data, como recente é também em nossa cultura o isolamento de uma linguagem singular, cuja modalidade própria é ser “literária”. É que, no início do século XIX, na época em que a linguagem se entranhava na sua espessura de objeto e se deixava, de parte a parte, atravessar por um saber, ela se reconstituía alhures, sob uma forma independente, de difícil acesso, dobrada sobre o enigma de seu nascimento e inteiramente referida ao ato puro de escrever. [...] Da revolta romântica contra um discurso imobilizado na sua cerimônia até a descoberta, por Mallarmé, da palavra em seu poder impotente, vê-se bem qual foi, no século XIX, a função da literatura em relação ao modo de ser moderno da linguagem (FOUCAULT, 2000, p.306).

A partir da inserção deste considerado sujeito histórico, a literatura começa a ser pensada como espaço móvel, múltiplo, que vai refletir também as experiências das

comunidades, suas subjetividades, sem um necessário compromisso com a produção de verdades. Em consonância com essas reflexões, Foucault diz ainda que a literatura

destaca-se de todos os valores que podiam, na idade clássica, fazê-la circular (o gosto, o prazer, o natural, o verdadeiro) e faz nascer, no seu próprio espaço, tudo o que pode assegurar-lhe a denegação lúdica (o escandaloso, o feio, o impossível); rompe com toda definição de “gêneros” como formas ajustadas a uma ordem de representações e torna-se pura e simples manifestação de uma linguagem que só tem por lei afirmar — contra todos os outros discursos — sua existência abrupta; nessas condições, não lhe resta senão recurrar-se num perpétuo retorno sobre si, como se seu discurso não pudesse ter por conteúdo senão dizer sua própria forma: endereça-se a si como subjetividade escriturante, ou busca capturar, no movimento que a faz nascer, a essência de toda literatura (FOUCAULT, 2000, p.306).

A verdade pode até ocupar o espaço da literatura, mas não é o propósito desta arte “defendê-la”, encerrá-la, “dizê-la”. A leitura literária, neste sentido, ficará a critério do sujeito, deste sujeito histórico de que Foucault nos falou, que a lerá sob diferentes perspectivas, a partir de seus distintos contextos sociais, culturais, identitários e históricos.

Nesta perspectiva, ao tempo que parece negativa a preocupação apontada por Platão e Aristóteles no que concerne aos efeitos que a leitura literária pode causar, é possível dizer que ela indica a possibilidade de pensar na potência criativa impressa na ideia de arte, especialmente da arte literária, admitindo, inclusive, ou quem sabe até exigindo, uma redefinição do termo literatura.

Em discussão sobre a potência criadora impressa na literatura oral, por exemplo, no texto “A letra e a voz”, Zumthor (1993) afirma que nos rastros dos anos 50 do século XX houve grandes conflitos entre pesquisadores, visto que a ideia de poesia oral exigia uma redefinição do termo literatura. As poéticas orais obrigam um descentramento da ideia de literatura por romper com o grafocentrismo, com a noção de literatura ligada apenas ao impresso, passando a considerar os modos de criação que surgem das experiências dos sujeitos, do seu cotidiano, das suas estratégias de interação com o mundo e de reflexão criativa sobre a vida. Todo este movimento é resultante da ruptura com um conceito de literatura impresso pela filosofia ocidental, que quase desconsidera as experiências dos sujeitos, como se viu em Platão e Aristóteles.

Esta nova concepção de literatura favorece o ensino dessa arte em diversos contextos, de modo a valorizar e interagir com as experiências dos sujeitos, dos seus destinatários. Em relação ao ensino de literatura na Educação do campo, por exemplo, é possível considerá-lo como um ato político, conforme já mencionado neste trabalho. Como uma ação de compromisso com causas, com a construção de redes de solidariedade, como é possível dizer, por exemplo, das literaturas produzidas por mulheres negras, como Conceição Evaristo, Mel Adún, Alessandra Sampaio, dentre tantas outras.

As produções dessas autoras são subversivas, na medida em que partem de reflexões propostas por mulheres, numa sociedade machista e patriarcalista, em que à mulher quase sempre fora negado o direito à produção, sobretudo intelectual; e de mulheres negras, numa sociedade ainda marcada pelo racismo.

No texto “Eu não vou mais lavar os pratos”:

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal

Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar. [...]
(SOBRAL, 2013, s.p.)

Percebe-se, nos versos desenhados e potentemente ilustrados pelo eu poético, um ato de libertação da opressão, que deve ser experienciado por muitas mulheres, sobretudo. Trata-se de uma poesia comprometida com um coletivo, que possibilita a percepção de várias vozes, as quais, de modo subversivo, exigem a inversão das ordens estabelecidas, balançando as estruturas sociais, reclamando por relações respeitadas. Se à mulher, principalmente à mulher negra, historicamente fora imposta a condição de subalternidade e opressão, a poética de Sobral (2013) reitera que essa condição nunca fora, tampouco será aceita por estas pessoas: “Eu não vou mais lavar os pratos/ Nem vou limpar a poeira dos móveis/Sinto muito. Comecei a ler [...]”. O direito de estudar; de decidir sobre suas próprias ações, tudo isso é reivindicado pelo eu poético.

É sob esta perspectiva que a literatura precisa ser ensinada nas escolas. Uma literatura que dialogue com as experiências dos sujeitos. Que possibilite mudanças em seus modos de autorrepresentar-se. A literatura como um ato político. É importante salientar que a mesma produção literária que fora utilizada para criar representações negativas e estereotipadas em relação à mulher negra, por exemplo, como muitos dos textos que marcaram o século XIX, pode ser utilizada como instrumento de reescrita dessas representações, sob outras lentes, como se viu no texto do poeta Oliveira Silveira.

Conforme preconizado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, a linguagem dá ao sujeito tanto a sua origem quanto o seu lugar próprio, o que permite inferir que um dos erros da metafísica ocidental consiste em desconsiderar as experiências vividas pelos sujeitos a partir da linguagem nas mais diversas esferas sociais. Ainda segundo esse pesquisador,

É nessa separação entre ciência e experiência que devemos perceber o sentido, nada abstrato, mas extremamente concreto, das disputas que dividiram os intérpretes do aristotelismo da antiguidade tardia e medieval a propósito da unidade e da separação do intelecto e sua comunicação com os sujeitos da experiência (AGAMBEN, 2005, p. 27).

Tais considerações feitas pelo autor, pautadas numa perspectiva rizomática de construção do conhecimento, que desierarquiza sua produção, valorizando seus diferentes moldes e diálogos com diversas culturas, grupos sociais, enfim, os variados contextos, permitem o questionamento das práticas de ensino, especialmente nas escolas.

Em “O que é uma literatura menor”, Deleuze e Guattari discorrem sobre o modo que Kafka, grande escritor judeu, trata da expressão literária. Destacando o lugar sociocultural - o de judeu - ocupado por Kafka enquanto escritor de literatura, vivendo numa sociedade alemã, os pesquisadores acreditam que o problema levantado por ele em relação à dificuldade de reconhecimento de uma produção literária num contexto de soberania alemã não surge de modo abstrato ou universal, mas sim experiencial.

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka, nesse sentido, define o impasse que impede o acesso à escrita dos judeus de Praga e faz da literatura algo impossível; impossibilidade de não escrever; impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira (DELEUZE E GUATTARI, 2014, p. 38).

Ao referir-se à expressão “Literatura menor”, para dizer das produções elaboradas por judeus em Varsóvia ou em Praga, Deleuze e Guattari (2014) afirmam que tal literatura é política, é coletiva; apresenta-se como se trouxesse um eu-mobilizador, que fala por si e pelos outros, que trata, no caso de Kafka, do sentimento da desterritorialização, uma luta coletiva. A literatura se define, portanto, como espaço de experiência; como uma máquina de guerra, em sentido Deleuzeano.

Mas como tratar de uma literatura que dialoga com a experiência, de uma literatura que é eminentemente política, se o currículo escolar continua majoritariamente preso a uma concepção de produção literária ligada à metafísica do ocidente, como à filosófica de Platão, por exemplo? Vale destacar que, ao discutir o simulacro como uma cópia imperfeita, Platão exclui a possibilidade de autonomia da arte, e a considera como instrumento a serviço de uma ordem social.

A formação leitora dos sujeitos, sobretudo a formação do leitor de literatura, precisa ser pensada em seu estreitamento com a cultura das diferentes comunidades, valorizando todos os modos de manifestação literária, seja oral-escrita, como a poesia de cordel, oral, apenas, ou escrita. Para tanto, é necessário investigar de que modo as escolas têm olhado para tal diversidade e que diálogos têm sido estabelecidos para a construção do conhecimento num entrecruzamento com a cultura, que, no caso específico deste artigo, tem a ver com os saberes que constituem os grupos sociais do Campo e sua quase negação pela escola.

Pesquisar sobre os processos interativos ocorrentes entre os modos de vida das comunidades do campo, o ensino e a aprendizagem escolares corresponde a uma estratégia de compreensão das múltiplas identidades dos camponeses, seus diferentes modos de ser, fazer e conhecer, mas também sobre os estereótipos sociais construídos em torno destes, devido a um modelo civilizatório bastante violento e suas interferências na sociedade que se forma.

Educação do campo

O termo educação Do Campo, e não Educação No Campo, surge em contraposição a uma ideia de educação pensada para contextos rurais, mas reprodutora de modelos urbanocêntricos, que excluem o diálogo com as identidades e modos de vida dos sujeitos do campo. O espaço do Campo, de acordo com Arroyo (2003), é constituído de uma potência identitária, ou seja, de sujeitos que possuem um perfil diverso: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p.33), a qual nega e repulsa quaisquer propostas de ensino e aprendizagem que se mostrem homogêneas e hierarquizantes.

Uma proposta de Educação do campo exige a ultrapassagem dos limites da escola formal, como também a luta pela garantia de políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo, favorecendo as condições de cidadania e possível melhoria das condições de vida aos milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo (BASÍLIA, 2002, p. 11). A ideia de cidadania, neste contexto, ao contrário de refletir uma

perspectiva de atendimento ou reprodução de modelos sociais, diz respeito à promoção da participação social das comunidades camponesas, as quais devem protagonizar, ou seja, viver como sujeitos de suas próprias histórias, refletindo sobre as práticas escolares a partir de seus próprios lugares, espaços e territórios.

A história da educação formal, no Brasil, é marcada pela instituição de modelos sociais que quase nada dialogam com as identidades, culturas e modos de vida, sobretudo dos povos do campo. Brasília (2002, p. 11) aponta ainda para os resultados de uma Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”, realizada em Luziânia - Goiás, em que foram afirmadas a existência do campo e a legitimidade das lutas pela instituição de políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.

No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, entre outros. Apesar de o reconhecimento dessa potencialidade identitária que caracteriza as comunidades do campo, “Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. [...] Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo” (BRASÍLIA, 2002, p. 17).

A discussão sobre o ensino de literatura neste contexto surge como estratégias de se pensar na leitura e produção literárias, nas escolas, como um ato político, de luta contra processos de desterritorialização, de violências identitária e cultural, de reflexão sobre a vida, como sugerido por Deleuze e Guatarri.

Conforme analisado por Cosson (2009, p. 17), “Na leitura e na escritura de um 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”. A reflexão proposta por esse autor, bem como todo o percurso teórico traçado neste trabalho, contribuem para reafirmar a ideia de que o ensino de literatura, assim como quaisquer práticas de ensino e aprendizagem precisa ocorrer em diálogo com as experiências dos diferentes sujeitos.

Considerações finais

As análises feitas no decorrer deste texto permitem compreender a complexidade que cerca a definição do currículo escolar e a violência que se impõe quando o fazemos sem considerar as potencialidades social, cultural, histórica e identitária que constituem as comunidades a que estas propostas se destinam. O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Esses questionamentos devem ser feitos por quem se propõe a mediar conhecimentos em contextos escolares, sobretudo se se concebe a escola como espaço de formação de sujeitos sociais.

Consoante ao que se viu nas ideias de Arroyo, as identidades e modos de vida dos diferentes sujeitos sociais impõem a necessidade de revisão ou reformulação das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. No Campo, não cabe a reprodução de um modelo “civilizatório” de ensino de leitura literária, por exemplo, pois isto não favorecerá o protagonismo dos sujeitos. A literatura, como apontado por Deleuze e Guatarri, pode configurar-se em um ato político, assim como deve ser o processo educativo. Mas ela só terá este sentido, só funcionará como uma “máquina de guerra” em sentido Deleuzeano, se for pensada em diálogo com as experiências de seus leitores. De seus ouvintes. De seus interlocutores, no campo ou na cidade, em diferentes espaços e territórios.

Em contato com as produções de grandes escritores e escritoras da literatura negra, como Oliveira Silveira, Cristiane Sobral, Alessandra Sampaio, dentre tantos outros/outras que não caberiam em um único artigo, pode-se perceber as possibilidades de trabalho com a literatura, na escola, como um ato político, como estratégia de luta e de inversão de ordens sociais, culturais e históricas. Neste sentido, este trabalho configura-se em um convite à reflexão sobre que literatura ensinar em contextos socioculturais tão diversos, como no Brasil, por exemplo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARROYO, Miguel G.. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Org.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: contexto, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: **Por uma literatura menor**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução: Cíntia Vieira da Silva.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de Salma Tannus Muchail.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- J. GUINSBURG (Org.). **A República de Platão**. Tradução de J. Guinsburg. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LIMEIRA, José Carlos. **Negro homem, negra poesia**. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/NTI5NzM3/> Acesso em 12 de set. 2019.
- LIMA, Luiz Costa. **Mímesis**: Desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LIMA, Jorge de. Essa Nega Fulô. In: **Jornal da Poesia**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso em 20 de set. 2019.
- MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: **Performance, exílio e fronteira**. Ravetti, Graciela; Arbex, Márcia (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed., 2001.

RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. **Performance, exílio e fronteira** (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SAMPAIO, Alessandra. Relutância. In: **Cadernos negros: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2016.

SILVEIRA, Oliveira. Outra nega Fulô. In: **Cadernos negros**, v. 11. São Paulo: Quilombhoje: 1988.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-vou-mais-lavar-os-pratos-poesia-de-cristiane-sobral/> acesso em 30 de Jul. 2018, às 23h00.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

[Recebido: 01 out. 2019 – Aceito: 22 jan. 2020]