



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA**

**SÍLVIA GOMES DE SANTANA VELLOSO**

**LEITURA, LETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

**SALVADOR**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA**

**SÍLVIA GOMES DE SANTANA VELLOSO**

**LEITURA, LETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura – PPGLitCult, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Literatura e Cultura, na linha de pesquisa Documentos da Memória Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza

**SALVADOR**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Velloso, Silvia Gomes de Santana  
Leitura, letramentos e o ensino de literatura na  
educação do campo / Silvia Gomes de Santana Velloso. --  
Salvador, 2024.  
170 f.

Orientadora: Profa. Dra. Alvanita Almeida Santos.  
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza.  
Tese (Doutorado - Literatura e Cultura) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,  
2024.

1. Leitura literária. 2. Letramentos. 3. Educação  
do Campo. 4. Identidades. 5. Ensino . I. Santos,  
Profa. Dra. Alvanita Almeida. II. Souza, Profa. Dra.  
Ana Lúcia Silva. III. Título.

SÍLVIA GOMES DE SANTANA VELLOSO

**LEITURA, LETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Literatura e Cultura, na linha de pesquisa Documentos da Memória Cultural.

Aprovada em 26 de abril de 2024.

**Banca Examinadora:**

ALVANITA ALMEIDA SANTOS (Presidente) – Orientadora

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade Federal da Bahia/UFBA, Brasil.

ANA LÚCIA SILVA SOUZA – Coorientadora

Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas, Brasil

Universidade Federal da Bahia/UFBA, Brasil.

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL - Examinadora Externa à Instituição

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.

ANA LIGIA LEITE E AGUIAR - Examinadora Interna

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade Federal da Bahia/UFBA, Brasil.

ROSINÊS DE JESUS DUARTE - Examinadora Interna

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade Federal da Bahia/UFBA, Brasil.

JAILMA DOS SANTOS PEDREIRA MOREIRA - Examinadora Externa à Instituição

Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil

Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Brasil.

Assim como a escritora ou o escritor, ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens.

(Conceição Evaristo, 2020)

## SUMÁRIO

<b>1 VIVÊNCIAS, DOCÊNCIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>13</b>
1.1 SITUANDO TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E ABORDAGENS TEÓRICAS.....	19
1.2 O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	29
<b>2 O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>36</b>
2.1 A LEITURA E A PRODUÇÃO LITERÁRIAS NA ESCOLA DO CAMPO: A PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE TEORIAS.....	43
2.2 A SELEÇÃO DE TEXTOS, A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E OS CAMINHOS PARA SUA PRODUÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FICCIONALIZAÇÃO DA VIDA, DE (RE)CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIOS.....	54
2.3 A LITERATURA COMO FICCIONALIZAÇÃO DA VIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	59
2.4 A TRADIÇÃO LITERÁRIA ORAL E SUAS RELAÇÕES COM OS SUJEITOS DO CAMPO .....	70
<b>3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, LETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>81</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	82
3.2 A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	90
3.3 A ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	108
<b>4 ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>121</b>
4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO.....	123

4.2 ANTIRRACISMO, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	136
4.3 A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	153
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por toda a força e amparo para que eu prosseguisse nesta caminhada, conciliando a pesquisa e a jornada em sala de aula.

À professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza por todo o respeito, cuidado e acolhida à minha pesquisa, principalmente, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, tendo permanecido por um tempo considerável sem orientador.

À professora Dra. Alvanita Almeida Santos pelas valiosas trocas, incentivo e respeito à minha trajetória, bem como por sua acolhida, parceria, solidariedade e compreensão, nos sabores e dissabores desta longa caminhada.

Às professoras Dra. Ana Lúcia Leite e Aguiar e Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel que compuseram a Banca Examinadora de Qualificação, tendo trazido valiosas contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu amor-mãe, Marlene dos Santos Gomes Santana, pelo carinho, cuidado, pelas orações e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai, Enéas, por todo o amor e crença na minha história.

Ao meu esposo, Marco Aurélio, por todo o seu companheirismo e compreensão nos tantos momentos em que precisei estar ausente para me dedicar à pesquisa.

Às minhas irmãs, Bárbara e Milena, e ao meu irmão, Enéas Júnior, pelos tantos momentos de afetos e palavras de incentivo.

Aos meus sobrinhos, Lavínia e Luciano, cujas existências acalentam minha caminhada, de modo doce e sereno.

Aos meus avós, José Domingos Gomes e Luzia Gordilho, por tanto amor, carinho e afeto a mim dispensados e por todo o caminho que, também, me ensinaram a trilhar.

À minha família por todo o apoio, incentivo e confiança.

Aos(às) meus/minhas alunos(as) por me instigarem à pesquisa cotidianamente.



Aos(às) colegas de turma, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, pelas trocas de saberes e incentivo.

Aos(às) meus/minhas amigos(as) e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto/sonho.

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana Velloso. **Leitura, Letramentos e o Ensino de Literatura na Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

Esta tese reflete sobre o ensino da leitura literária e os letramentos, na Educação do Campo. A questão investigativa diz respeito às críticas necessárias às concepções de leitura e letramento no ensino da literatura na Educação do Campo e na formação docente, atentando-se para as questões étnico-raciais. O objetivo geral da pesquisa consiste em propor estratégias de ensino crítico e emancipatório por meio da leitura literária, considerando a interação com as vivências, identidades, memórias, subjetividades, modos culturais e as questões que afetam as comunidades camponesas. Desta maneira, realizar-se-ão a análise crítica de concepções de leitura, literatura, letramentos e suas implicações nas propostas pedagógicas para a Educação do Campo; a apresentação sintética do campo como espaço cultural e identitário que exige métodos específicos de ensino e aprendizagem; a problematização dos conteúdos curriculares de ensino da literatura indicados pelos documentos oficiais, concernentes à Educação do Campo; críticas à formação inicial de docentes e ao currículo urbanocêntrico, racista e colonialista; bem como serão recomendadas estratégias de ensino da leitura literária que considerem os conhecimentos, as identidades e os modos de vida das comunidades camponesas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e autoetnográfica, em que, também, as trajetórias de vida, docência e pesquisa percorridas pela autora colocam-se à disposição da construção teórica sobre como ensinar a leitura literária, focalizando a capacidade deste elemento artístico-discursivo na ficcionalização da vida dos grupos minoritários, na luta contra a colonialidade e o racismo estrutural, o sexismo, o patriarcalismo. Os dados coletados em documentos oficiais, analisados com técnicas próprias da análise de conteúdo, e os procedimentos autoetnográficos nos permitem apresentar propostas críticas de ensino da leitura literárias, atentas à abordagem das questões étnico raciais, no enfrentamento ao racismo e à colonialidade, na perspectiva da emancipação humana.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Letramentos. Educação do Campo. Ensino. Identidades.

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana Velloso. **Reading, Literacy and the Teaching of Literature in Rural Education**. Thesis (Doctorate in Literature and Culture). Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

### **ABSTRACT**

This thesis reflects on the teaching of literary reading and literacy in Rural Education. The investigative question concerns the necessary criticism of the conceptions of reading and literacy in the teaching of literature in Rural Education and in teacher training, paying attention to ethnic-racial issues. The general objective of the research is to propose critical and emancipatory teaching strategies through literary reading, considering the interaction with experiences, identities, memories, subjectivities, cultural modes and issues that affect peasant communities. In this way, a critical analysis of conceptions of reading, literature, literacy and their implications for pedagogical proposals for Rural Education will be carried out; the synthetic presentation of the field as a cultural and identity space that requires specific teaching and learning methods; the problematization of the curricular contents of literature teaching indicated by official documents, concerning Rural Education; criticism of initial teacher training and the urban-centric, racist and colonialist curriculum; as well as strategies for teaching literary reading that consider the knowledge, identities and ways of life of peasant communities will be recommended. This is a bibliographic and autoethnographic research, in which, also, the trajectories of life, teaching and research followed by the author are made available to the theoretical construction on how to teach literary reading, focusing on the capacity of this artistic-discursive element in fictionalization of the lives of minority groups, in the fight against coloniality and structural racism, sexism, patriarchy. The data collected in official documents, analyzed using content analysis techniques, and autoethnographic procedures allow us to present critical proposals for teaching literary reading, attentive to the approach to ethnic-racial issues, in confronting racism and coloniality, from the perspective of human emancipation.

**Keywords:** Literary reading. Literacy. Rural Education. Teaching. Identities.

VELLOSO, Sílvia Gomes de Santana. **Lectura, Alfabetización y Enseñanza de la Literatura en la Educación Rural**. Tesis (Doctorado en Literatura y Cultura). Instituto de Letras, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2023.

## RESUMEN

Esta tesis reflexiona sobre la enseñanza de la lectura literaria y la alfabetización en la Educación Rural. La pregunta investigativa versa sobre la necesaria crítica de las concepciones de lectura y alfabetización en la enseñanza de la literatura en la Educación Rural y en la formación docente, atendiendo a las cuestiones étnico-raciales. El objetivo general de la investigación es proponer estrategias de enseñanza críticas y emancipadoras a través de la lectura literaria, considerando la interacción con experiencias, identidades, memorias, subjetividades, modos culturales y problemáticas que afectan a las comunidades campesinas. De esta manera, se realizará un análisis crítico de las concepciones de lectura, literatura, alfabetización y sus implicaciones para las propuestas pedagógicas para la Educación Rural; la presentación sintética del campo como un espacio cultural e identitario que requiere métodos específicos de enseñanza y aprendizaje; la problematización de los contenidos curriculares de la enseñanza de la literatura señalados en documentos oficiales, en lo que respecta a la Educación Rural; críticas a la formación inicial docente y al currículum urbanocéntrico, racista y colonialista; así como se recomendarán estrategias para la enseñanza de la lectura literaria que consideren los saberes, identidades y formas de vida de las comunidades campesinas. Se trata de una investigación bibliográfica y autoetnográfica, en la que, además, las trayectorias de vida, docencia e investigación seguidas por el autor se ponen a disposición de la construcción teórica sobre cómo enseñar la lectura literaria, centrándose en la capacidad de este elemento artístico-discursivo en ficcionalización de la vida de los grupos minoritarios, en la lucha contra la colonialidad y el racismo estructural, el sexismo, el patriarcado. Los datos recogidos en documentos oficiales, analizados mediante técnicas de análisis de contenido y procedimientos autoetnográficos, permiten presentar propuestas críticas para la enseñanza de la lectura literaria, atentas al abordaje de las cuestiones étnico-raciales, en el enfrentamiento al racismo y la colonialidad, desde la perspectiva de la emancipación humana.

Palabras clave: Lectura literaria. Literatura. Educación Rural. Enseñando. Identidades.

## **1 VIVÊNCIAS, DOCÊNCIA E A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Recordava-me da Maria de “Olhos D’água”, personagem criada pela escritora Conceição Evaristo, a qual também tive o prazer de conhecer numa das aulas de Língua portuguesa na escola pública. As narrativas em nada se confrontavam. Maria, a Maria do meu lugar, perguntava-se, também: “Será que os meninos iriam gostar de melão?”. Aquela era uma pergunta que não teria resposta, afinal, não se tinha dinheiro nem para o pirão, quem dirá para o melão (Marielle Palmares, 9º ano, EAFA).

A epígrafe acima é parte da crônica intitulada de “A última palestra”, produzida durante as aulas de Língua Portuguesa que ministrei, na turma do 9º ano, numa escola do campo, localizada na zona rural do município de Mata de São João, na Bahia. Como se pode observar, a estudante/autora desse texto utiliza-se de uma riqueza estilística: a ironia, a metalinguagem, a intertextualidade; e de conteúdo, a fim de construir reflexões sobre temáticas não raras em seu cotidiano e de sua comunidade, num tom insurgente e provocativo. Na elaboração da narrativa — ter-se-á acesso a esta, na íntegra, mais adiante —, percebe-se que a narradora expõe uma relação íntima com repertórios de leituras literárias realizadas na escola: “Recordava-me da Maria de “Olhos D’água”, personagem criada pela escritora Conceição Evaristo, a qual também tive o prazer de conhecer numa das aulas de Língua Portuguesa na escola pública”, e com as quais se identificara, de maneira que lhe fora possível ficcionalizar suas vivências e atravessamentos.

É tomando por base estas experiências de ensino e aprendizagem da leitura literária na Educação do Campo que se discute, neste estudo, o ensino da leitura literária e os letramentos nessa modalidade de ensino, como um processo que pode se tornar efetivo e emancipatório, se ocorrer em diálogo com as identidades, memórias, subjetividades, modos culturais e as questões que afetam as comunidades campesinas, como a luta pela terra, o racismo, as condições de acesso à educação, ao trabalho digno, emprego e renda, dentre tantos outros atravessamentos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e autoetnográfica, em que, também, as trajetórias de vida, docência e pesquisa percorridas pela autora colocam-se à disposição da construção teórica sobre como ensinar a leitura literária em contextos de minorias representativas, em especial, na Educação do Campo, tendo em vista a potencialidade do texto literário na ficcionalização da vida das pessoas, numa prática de letramentos, de maneira crítica, política, inventiva, subversiva e emancipatória.

Criadora do operador teórico “Escrevivência”, a escritora, ficcionista e pesquisadora brasileira, Conceição Evaristo (2020), tendo como foco suas “escrevivências”, entrecruzando-se às experiências de outras mulheres negras com a produção literária, abre caminhos para se pensar em como a literatura pode ser um importante instrumento de ficcionalização da vida cotidiana, principalmente, dos grupos minoritários, na luta contra a colonialidade, o racismo estrutural, dentre outras questões que, historicamente, têm perpassado as vivências destas pessoas. A ideia proposta pela pesquisadora tem subsidiado muitos outros estudos, dentre os quais as investigações de Jailma Moreira (2015) e Fernanda Felisberto (2011), que apresentam a literatura como instrumento de ficcionalização da vida de mulheres negras em diferentes espaços da diáspora africana: Brasil, Estados Unidos, dentre outros territórios e territorialidades. Nesta perspectiva, a literatura aparece como caminho para a (re)escrita da história dos(as) subalternizados(as) — numa narrativa protagonística, individual/coletiva —, produzindo outras subjetividades, subvertendo os estereótipos impostos pelo racismo, sexismo, patriarcalismo e pela colonialidade.

Tais proposições teóricas são potenciais na discussão sobre o ensino da leitura literária e dos letramentos na Educação do Campo, visto que, conforme apontado por Arroyo (2003), o campo é constituído de sujeitos diversos: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (Arroyo, 2003, p.33). Esses sujeitos, historicamente, têm enfrentado — e é importante destacar que, também, de modo organizado, inclusive, em movimentos sociais, como enfatizarão Santos, Paludo e Oliveira (2010) — os efeitos da consolidação dos capitalismo agrário e industrial, associados a uma ideia de modernidade, como as tentativas de subjugação, inferiorização e invisibilização de suas identidades e modos de vida, principalmente, dos(as) trabalhadores(as) (negros(as), indígenas, ribeirinhos(as), quilombolas, assentados(as), dentre tantos outros. Consiste na luta contra um sistema interessado na “reeducação” ou “reforma” cultural dos grupos minoritários, como pontuado por Hall (2003).

Sobre as ponderações feitas por Hall, cabe ampliá-las, fundamentando-se em Almeida (2020), o qual enfatiza que os mecanismos tensionados pelo autor, para além de estarem ligados aos efeitos do capitalismo e da ideia de modernidade, estão relacionados ao racismo estrutural que atravessa a sociedade de maneira sistemática, envolvendo as mais variadas esferas, tais como: econômica, social, política, educacional etc. Desta maneira, Almeida (2020, p. 32) define

o racismo como sendo uma “[...] forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam” (Almeida, 2020, p. 32). Ao atentar-se para as ideias de Almeida, é possível considerar, por exemplo, que a predominância de um currículo escolar eurocêntrico, urbanocêntrico e branco, em que os sujeitos do campo citados por Arroyo aparecem representados, majoritariamente, de modo estereotipado e negativo não é resultante apenas de uma luta de classes, mas sim de um sistema racista e inferiorizante que atinge o campo educacional. É sob o viés do enfrentamento a este modelo racista e colonialista que se propõe, neste estudo, o diálogo sobre possibilidades de ensino da leitura literária em interação com as identidades, modos de vida e as questões que atravessam o cotidiano dos camponeses, de maneira reflexiva, política, crítica, afirmativa, decolonial e emancipatória.

Acerca da ideia de decolonialidade, em que esta pesquisa se baseia, ela “[...] serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo, mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política” (Maldonado-Torres, 2020, p. 28). Em consonância com pesquisadores, tais como Quinjano, Grosfoguel (2020), dentre outros, Maldonado-Torres (2020) afirma que a colonização europeia nas Américas cunhou identidades, como brancos, índios, negros e mestiços, estabelecendo entre estas relações hierárquicas, visando atestar a superioridade de uma única, a europeia, ocidental, branca e urbana, sobre as outras. Essa pretensa superioridade, de acordo com os pesquisadores, objetivava a defesa de graus de humanidade às “identidades em questão”, facilitando a dominação sobre estes sujeitos, o exercício do poder ou a “colonialidade do poder”, como, também, se verá de modo mais amplo, nas demais seções deste estudo. Maldonado - Torres (2007, p. 131) pontua que essa colonialidade, ligada a um modo de subjugação dos sujeitos por meio de relações intersubjetivas, mantém-se viva em textos didáticos, a exemplo dos textos literários que chegam às escolas, bem como nas estratégias de ensino; nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade.

A partir de tais considerações, este autor diz sobre a exigência de uma relação crítica com as teorias da modernidade, as quais tendem a se manter como bases epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias. Ele destaca que a modernidade ocidental é

compreendida de modo frequente como sendo o tempo da mais desenvolvida civilização em comparação a outros processos políticos, econômicos e socioculturais que passam a ser considerados como atrasados, menos civilizados, primitivos ou selvagens. Com base nessas colocações, num convite a um engajamento político, o teórico ressalta, ainda, que não basta a rejeição a tais pensamentos — embora esta, também, seja necessária —, defensores de hierarquias, da ideia de superioridade e inferioridade entre culturas, comunidades e modos de vida, fundamentados numa lógica colonizante (Maldonado-Torres, 2007, p. 132).

As considerações feitas por Maldonado-Torres admitem entender que o currículo da Educação do Campo, por exemplo, como se analisará no decorrer deste estudo, infelizmente, ainda se encontra sob a lógica desta “modernidade ocidental”. Principalmente, no que diz respeito ao ensino da leitura literária, não se percebem orientações pedagógicas e metodológicas que oportunizem o diálogo com as identidades, memórias, performances e subjetividades das pessoas, especialmente dos grupos minoritários, como os negros, indígenas, assentados, ribeirinhos, sem-terra etc., visando suas possibilidades de ingresso, inclusive, na disputa por outras narrativas a respeito de suas coletividades, numa perspectiva decolonial e antirracista. Num país marcado pela colonialidade e pelo “racismo estrutural”, estes responsáveis por tantas outras violências impostas às minorias sociais, não se pode manter neutralidade — ou se trata de uma pseudoneutralidade, amarrada à colonialidade e ao racismo? — na construção de diretrizes e orientações curriculares para a Educação Nacional, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum — BNCC — (Brasil, 2017), dentre outros que nela se fundamentam, como o Documento Referencial Curricular da Bahia — DCRB — (Bahia, 2018). É preciso recomendar e orientar conteúdos e estratégias metodológicas que confrontem estas violências, garantindo aos sujeitos do processo educacional condições justas de permanência na escola, como, também, prevê a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Consonante a essa ideia, numa pesquisa indicativa da sua preocupação com a representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa, Ana Célia da Silva (2011) considerou que uma representação inferiorizada pode provocar autorrejeição e rejeição ao seu outro/semelhante, implicando, ainda, no reconhecimento e respeito do negro por outros grupos étnicos. É diante deste contexto que, também, as experiências de vida, docência e pesquisa que tenho percorrido visam, neste estudo, refletir e apontar para o potencial de um ensino da leitura literária que transversalize as vivências dos sujeitos do campo, dialogando com suas memórias, identidades, subjetividades, territorialidades e as questões que os afetam, sob um viés



decolonial, antirracista e emancipatório. Para subsidiar as discussões, serão expostos relatos, recortes e resultados de como fora significativo para os(as) estudantes da educação básica — especialmente, dos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos — de algumas escolas localizadas em comunidades campesinas, nas quais atuei, a experiência de ler textos literários ligados à tradição oral, bem como de autorias negra e indígena, durante as aulas de Língua Portuguesa que ministrei. Os textos literários lidos oportunizaram aos(às) estudantes campesinos a construção de suas identidades de maneira positiva e afirmativa, acompanhada da percepção de uma insurgência das minorias representativas contra o racismo e demais violências dele resultantes, assim como os processos de inferiorização, subjugação, as péssimas condições de acesso a emprego e renda, dentre tantas outras questões.

Foram oportunidades em que o texto literário se colocara como prática social exercida pelos sujeitos, a fim de atender as suas mais variadas necessidades sociocomunicativas — uma prática de letramento —, fabulando, ficcionalizando situações cotidianas, atribuindo-lhes outras perspectivas. Neste sentido, vale citar Jailma Moreira (2015), a qual, por meio da análise de produções literárias de autoria feminina, destacará a literatura como instrumento de ficcionalização da vida, não como inversora dos processos de subjugação, mas, sim, como subversora, pelas vias da metaforização.

Neste aspecto, mormente, a literatura deve ser tratada em sua relação com o direito e a justiça social, como proposto por Cândido (2011). Para esse autor, a literatura é uma questão dos direitos humanos, portanto ligada a um direito individual e inalienável dos sujeitos, visto que, dentre outros fatores, pode funcionar como instrumento consciente de luta e desmascaramento, apontando para questões relativas, sobretudo, à negação de direitos (Cândido, 2011, p. 189). Quais serão os resultados da proposição de um currículo escolar que aponte para estratégias metodológicas de leitura literária, priorizando textos ligados às identidades, territorialidades, às maneiras de reexistência dos sujeitos — sobretudo daqueles que estão à margem do poder<sup>1</sup>, como os campesinos —, cotidianamente; aos seus atravessamentos? De que maneiras as identidades, os modos de vida e as questões que perpassam o cotidiano dos campesinos são tratados pela escola? Quais concepções de leitura, literatura e letramentos são exigidas para que se possa construir um currículo escolar

---

<sup>1</sup> Esta expressão tem sido utilizada neste estudo, como interpretação da ideia proposta por Hall (2003) de que a cultura popular e seus agentes traduzem uma luta contra um processo histórico de dominação, imposto pelos que detêm o poder político, econômico e social.

intercultural, antirracista, humanizado, decolonial e emancipatório na Educação do Campo? Como o processo de formação inicial e continuada dos docentes pode contribuir numa construção curricular emancipatória, intercultural e antirracista nesta modalidade de ensino?

Os resultados das leituras literárias realizadas pelos(as) estudantes, como se poderá ver na segunda seção desta pesquisa, parecem trazer algumas respostas a esses questionamentos. Poder-se-á notar, por exemplo, como a ficção literária fora possível para a construção de uma identidade positiva e afirmativa destes(as) estudantes e de suas coletividades (vale ressaltar que as comunidades analisadas são de maioria negra, como se verá por meio de dados apresentados neste trabalho) — a partir dos textos intitulados “A menina e a transição” (autorias de duas estudantes do 8º ano) e “Um herói negro da 2ª Guerra (coautores: dois estudantes do 8º ano), mas também para se refletir a respeito das precárias condições de trabalho e renda às quais muitos ainda precisam se submeter, como se poderá observar nos textos “A última palestra” e “Serralheria”, de autorias de duas estudantes do 9º ano.

No tocante à formação docente na Educação do Campo, Janeide Bispo e Nair Casagrande (2007) reclamam, por exemplo, a quase ausência de uma atenção sistemática aos conflitos agrários existentes nas comunidades camponesas — uma herança do escravismo, de acordo com Nair Casagrande (2007). Concernente ao mesmo tema, Nilma Lino Gomes (2005), preocupada com os efeitos de uma educação que invisibiliza e inferioriza as minorias representativas, focalizando as pessoas negras, diz sobre como a afirmação de uma identidade negra de modo positivo, num contexto social que, historicamente, as ensina, desde muito cedo, que é necessário negar sua própria identidade para ser aceito corresponde a um imenso desafio encarado por brasileiros e brasileiras. “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?” (Gomes, 2005, p. 42). São questões que merecem reflexão nesta pesquisa, principalmente, porque se tem como recorte territórios de maioria preta e parda, conforme dados apontados pelo IBGE (2022). As preocupações mencionadas por Gomes encontrarão consonância em outras pesquisadoras, tais como, Ana Célia da Silva (2011), Florentina Silva Souza (2016), Eliane Cavalleiro (2005), dentre outras, como se verá no decorrer deste estudo.

## 1.1 SITUANDO TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E ABORDAGENS TEÓRICAS

Conforme já apresentado, a discussão sobre o tema em voga nesta pesquisa parte, também, de reflexões que tenho feito acerca das minhas vivências e da experiência docente no componente curricular de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, em escolas localizadas na zona rural do município de Mata de São João, na Bahia, bem como no município de Candeias/BA. Sobre o território de Mata de São João, situado na região metropolitana de Salvador, capital baiana, este é bastante divulgado por sua beleza natural, com destaque para pontos turísticos, conforme mostrará o excerto a seguir:

### Natureza é destaque em Mata de São João

Tendo como principal atividade econômica a indústria do turismo, Mata de São João é um município que surpreende e encanta pelas suas belas paisagens e genuínas manifestações culturais, como o samba de roda, a capoeira, o trançado de palhas de coqueiro para a confecção de bolsas, chapéus e outros acessórios. O litoral matense vai de Praia do Forte a Sauipe, com 28 km de praia, em um percurso que preserva remanescentes da mata atlântica, dunas, restingas, manguezais, coqueirais, lagoas, riachos, cachoeiras e praias paradisíacas. Praia do Forte, Imbassá e Diogo, algumas das localidades mais procuradas da região, têm na atividade turística a responsável pela geração de milhares de empregos diretos e indiretos (Claudia Lessa, 2016. Jornal A Tarde).

Entretanto, para além do valioso patrimônio natural, comumente, evidenciado, este território é constituído de/por múltiplos sujeitos: pescadores, marisqueiras, camponeses(as), agricultores(as), assentados(as), trabalhadores(as) da rede hoteleira, filhos(as) destes(as) trabalhadores(as), dentre tantos outros sujeitos, negros(as)/pardos(as), em sua maioria — sobre este último aspecto, seguem, abaixo, informações lançadas pelo IBGE (2022) —, produtores de um significativo acervo cultural:

**Figura 1** – Dados estatísticos por cor ou raça

Confira a população do seu município por cor ou raça  
EM %

Mostrar entradas 10 ▾ Busca:

Município ▼	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Mata de São João (BA)	10,70	33,9	0,2	55	1,40
Mata Grande (AL)	25,70	5,4	0,1	67,10	2,1
Mata Verde (MG)	22,8	6,60 Branca	0	70,5	0

Mostrando 1 para 3 de entradas 3 (filtrado de 5.570 entradas totais) ← Anterior Próximo →

Fonte: Censo 2022 - IBGE

Fonte: IBGE, 2022 ( <https://encurtador.com.br/IFfM3>)

Ingressei neste município, em 2015, quando fui aprovada num concurso público para docente do componente curricular Língua Portuguesa. Tendo em vista que o certame estabeleceu a distribuição de vagas entre sede e zona rural, fui direcionada a uma unidade escolar da zona rural. A princípio, rejeitei, devido à distância, à iminente dificuldade de deslocamento (as condições da estrada são muito ruins, o que estende bastante o tempo de viagem), sem qualquer apoio e/ou financiamento por parte da administração pública, mas resolvi permanecer. Lembrei-me de que cresci numa zona rural, em Passé, Candeias, também na Bahia, e das dificuldades enfrentadas por nós, moradores, para termos uma educação minimamente digna, que respeitasse nossas maneiras de ser, dizer, viver e produzir; nossas corporeidades e vocalidades. Passei, então, a atuar na EAFA, numa comunidade tão rica cultural e identitariamente quanto a minha Passé. Já percebia que teria muito trabalho pela frente, pois não caberia reproduzir um currículo urbanocêntrico, eurocêntrico e branco na educação de sujeitos que vivem outras experiências e territorialidades, diversas e potentes em suas composições, muito embora, na maioria das vezes, não pautadas na construção do currículo escolar, devido ao racismo, à colonialidade, dentre outras questões.

Boa parte dos(as) estudantes (ribeirinhos(as), trabalhadores(as) e filhos(as) de trabalhadores(as) do campo; negros, em sua maioria; alguns assentados) da escola onde atuei está envolvida numa valorosa tradição oral, como as rodas de samba, as cantigas de viola, os causos, as cantigas de trabalho, os aboios, as superstições, dentre tantas outras poéticas significativas aos seus cotidianos, como destacado, ainda que de modo tímido, na matéria acima, publicada pelo jornal “A Tarde”. Mas qual o lugar destes repertórios culturais, literários e de letramentos dos(as) camponeses(as) no currículo escolar da Educação do Campo? Que concepções de letramentos devem compor um currículo escolar que transversalize os modos de vida dos(as) camponeses e as questões que os(os) afetam?

A fim de se pensar sobre esses pontos, recorreremos a algumas concepções de letramentos tratadas por pesquisadoras, tais como Áurea Pereira (2013), Ana Lúcia Silva Souza (2011), Úrsula Cunha (2014), dentre outras. Para elas, o termo letramentos tem a ver com os diversos usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade pelos sujeitos, a fim de atender e (re)significar suas mais distintas necessidades e experiências sociocomunicativas cotidianas. Neste caso, é possível dizer, por exemplo, que as superstições, os aboios, as cantigas de viola, os causos, dentre outras maneiras de fabular e (re)significar a vida, características dos(as)

estudantes da escola em que atuei, em Mata de São João, assim como de suas comunidades, constituem-se práticas de letramentos.

Em Pereira (2013), a noção de letramentos como um movimento que ultrapassa o campo linguístico, interagindo, inevitavelmente, com as questões socioculturais, é construída por meio de pesquisas sobre os letramentos protagonizados por idosos da comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, na Bahia. Num interessante diálogo com as vivências destes idosos, muitos dos quais não alfabetizados, a autora consegue mapear uma gama de letramentos desenvolvidos por estes sujeitos, ultrapassando o crivo escolar. Trata-se de um estudo em que se destacam os repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos sujeitos, antes mesmo de estes adentrarem a escola, propondo a construção de uma concepção de letramentos que extrapole o conhecimento escolar.

Ainda sob uma visão ampla e, é possível, assim, afirmar, decolonial e antirracista, Ana Lúcia Silva Souza (2011) tensiona e constrói a noção de letramentos por intermédio de uma pesquisa-ação sobre o movimento hip-hop, tendo como sujeitos um grupo de ativistas da periferia de São Paulo. Os dados, bastante significativos, colhidos por Souza, a partir de metodologias interativas e dialógicas, como as rodas de conversa, levam-na a compreender o hip-hop como um movimento político, de relevante participação social por intermédio da linguagem — logo, uma prática de letramento —, como estratégias de reexistência.

De maneira consonante às propostas de Souza e Pereira, Úrsula Cunha (2014) tensiona o termo letramentos por meio do mapeamento de situações letradas protagonizadas por estudantes e familiares de uma escola pública, localizada em Feira de Santana, na Bahia. Através de uma pesquisa robusta, a autora, também, mostra o quanto as práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade pelos sujeitos vão além do espaço escolar, sendo, entretanto, muitas das vezes, ignoradas por esta instituição.

Tais discussões traçadas por estas pesquisadoras trouxeram importante sustentação à hipótese proposta neste estudo de que os processos de letramentos escolares, principalmente no que concerne ao trabalho com a leitura literária, a qual se realiza na individualidade/coletividade das pessoas, precisam ser planejados numa efetiva interlocução com as práticas cotidianas em que os sujeitos estão envolvidos, suas culturas, modos de vida, identidades, as problemáticas que os atravessam, enfim, com os diversos letramentos e experiências sociais. Poder-se-á depreender, de suas análises, a necessidade de se pensar acerca do imbricamento existente entre

a leitura literária, os letramentos escolares e os diferentes espaços e territórios ocupados pelos sujeitos, cotidianamente, apontando para possíveis estratégias de ensino em espaços formais e não formais de educação. Essa compreensão aproxima-se das perspectivas multicultural e antirracista dos letramentos, as quais evidenciam os diferentes usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, em suas formas prestigiadas ou não.

Como este trabalho, também, objetiva tratar da relação entre o ensino da leitura literária e as questões que atravessam a vida dos sujeitos do campo, é importante registrar, ainda, que apesar de a zona rural de Mata de São João possuir longa extensão de terras, percebe-se pouco envolvimento das comunidades na agricultura familiar, por exemplo. Quase não se tem acesso às políticas públicas de incentivo à valorização da terra pelos(as) camponeses(as), de maneira que se possa enxergá-la como espaço potente de produção de vida digna, alimentos, cultura e trabalho, contrariando a lógica capitalista que a põe unicamente como espaço de geração de lucro — este direcionado aos que detêm o poder econômico —, conforme asseverado por (Santos, Paludo e Oliveira, 2010).

Como refletido por Hall (2003), Almeida (2020) e Maldonado-Torres, dentre outros(as) pesquisadores(as), a colonialidade, orquestrada pelo racismo e pelo capitalismo, afeta as relações intersubjetivas dos(as) camponeses(as), de tal modo, que eles(as), muitas das vezes, não conseguem perceber o campo como espaço de vida, produção e trabalho digno; pelo contrário, muitos vão à escola, por exemplo, acreditando que, lá, encontrarão a possibilidade de sair do campo — este visto de modo estereotipado, como sinônimo de atraso e incivilidade. Desta maneira, vários dos estudantes e familiares, na comunidade em que atuei, encontram-se em subempregos, trabalhando informalmente para os proprietários (herdeiros dos latifúndios) das terras, fazendas, serralherias etc. Algumas dessas pessoas dependem, ainda, de empregos por contratos temporários na própria escola.

Associado a tais questões, é importante lembrar que o município de Mata de São João abrigou um dos maiores latifúndios das Américas, localizado no famoso Castelo Garcia D'Ávila. “O Castelo foi a sede do maior latifúndio das Américas, com 800.000 Km<sup>2</sup>, da Bahia ao Maranhão, com fazendas de plantio de coco e criação de gado”. Este último dado é, igualmente, relevante para se refletir acerca das questões que atravessam as condições de trabalho, acesso e relação com a terra, sobrevivência e “reexistência” dos sujeitos, propondo um olhar decolonial e antirracista por meio do ensino da leitura literária, num enfrentamento à

colonialidade. Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022), conforme se poderá acessar na segunda seção deste estudo, apontará para o potencial da leitura literária na inscrição dos sujeitos num movimento emancipatório e de luta contra a colonialidade. Ela indica que

É preciso pensar o nosso estado de colonialidade e criarmos antídotos extraídos desse estado para conquistar o estudante a pensar sobre a sua produção emancipatória através de um projeto político, social, ético e epistêmico. Essa emancipação, fruto da compreensão de nosso lugar colonizado e da necessidade de nos impormos de forma decolonial como agentes de transformação política e pedagógica, é tratada de forma muito racional pela Catherine Walsh (2009) quando apresenta o uso da interculturalidade no campo da educação em duas vertentes, isto é, a interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e a interculturalidade como projeto político de transformação da escola (Cruz, 2022, p. 174).

É nesta perspectiva que o trabalho com a leitura literária, para além de um mecanismo contemplativo do patrimônio natural que caracteriza um território, por exemplo, propõe-se, neste estudo, ao diálogo com a vida, potencializando identidades, pertencimentos, mas também tensionando seus atravessamentos, de modo crítico, político, inventivo, subversivo e emancipatório, conforme proposto por: Conceição Evaristo (2020), Florentina Souza (2016), Jailma Moreira (2015), Freire (1996), Cruz, (2022), dentre tantos(as) outros(as) pesquisadores(as).

Ainda em busca de situar o território ou o campo sobre o qual me proponho a discutir, a seguir será possível visualizar uma imagem em que estudantes da zona rural de Mata de São João tentam atravessar um rio para chegar à escola. Estes enfrentamentos são constantes, principalmente, nos dias de chuva, de modo que muitos destes sujeitos ficam impossibilitados de frequentarem a escola por longos períodos.

**Figura 2** — Estudantes atravessam em ponte improvisada



Estudantes da localidade de Vargem de Baixo, zona rural de Mata de São João, se arriscam em uma espécie de ponte improvisada para cruzar o rio que liga a comunidade de Pedra do Salgado. Imagens feitas nesta terça-feira (19), mostram jovens atravessando sobre um pedaço de madeira, já que a ponte que havia no local foi destruída pela chuva.

PUBLICIDADE

Fonte: Mais Região (<https://11nq.com/DXBdS>)

Esta imagem corresponde a uma grande semiose! Ela diz sobre o descaso de um sistema para com as comunidades do campo; mas, talvez, nos interesse, muito mais, neste estudo, percebê-la como tradutora da crença dos camponeses na escola, como via emancipatória, e de uma vontade, um desejo de continuar. É como impulsionadora deste desejo de permanecer — não uma permanência a qualquer custo ou sob quaisquer condições, porém num enfrentamento crítico, político e afirmativo das identidades e da importância social destes sujeitos — que a leitura literária se propõe neste trabalho de pesquisa. Diz-se, portanto, a respeito da criação de um antídoto ao nosso estado de colonialidade, construindo um projeto político e emancipatório, ético e epistêmico por meio da leitura literária, como nos sugeriu Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022, p. 174). Daí a relevância de se realizar um mapeamento das identidades, pertencimentos, bem como das questões que afetam os camponeses, para a consolidação de uma educação emancipatória, decolonial e antirracista.

Acerca do município de Candeias — território em que passei boa parte da minha vida e onde, atualmente, também, exerço a docência no componente curricular de Língua Portuguesa, numa escola do campo —, de acordo com Santos (2008), está situado no Recôncavo Baiano<sup>2</sup>, é uma “Cidade industrial que nasceu com os engenhos e possuidora de um comércio pujante. O historiador candeense Jair Cardoso dos Santos (2008) destaca, ainda, a constituição histórica desse território pelas comunidades indígenas da etnia Tupinambá, bem como por africanos escravizados que lutaram contra a colonização portuguesa. Em publicação recente, intitulada de “Nos caminhos do Fogo Simbólico: uma História da Independência do Brasil na Bahia e ecos de outras Histórias”, o autor menciona o protagonismo de vários distritos da zona rural candeense, como Passagem dos Teixeiras, Caboto e Passé, na luta pela Independência do Brasil na Bahia. Parte significativa destes, hoje, considerados distritos candeenses abriga muitos dos estudantes que adentram as escolas públicas (municipais e estaduais) no município. São comunidades, também, caracterizadas por atividades econômicas, tais como a pesca, a mariscagem, a agricultura, a indústria, dentre outras.

---

<sup>2</sup> De acordo com Paulo Gabriel Soledade Nacif (2010), o termo recôncavo, usado em referência ao conjunto de terras em torno de qualquer baía, associou-se, no Brasil, desde os primórdios da colonização, à região que forma um arco em torno da Baía de Todos-os-Santos. Trata-se de um território que se caracteriza não apenas pelas suas variáveis físico-naturais, mas, principalmente, por sua história e dinâmica sociocultural.



**Figura 3** — Comunidade do Rio do Cunha, no distrito de Passé, Candeias/BA.



Fonte: Blog Ambiental (<https://encr.pw/mEu16>)

**Figura 4** — Capa de uma produção bibliográfica da UFBA com registro fotográfico das marisqueiras do distrito de Passé, em Candeias/BA.



Fonte: Repositório da UFBA (<https://encurtador.com.br/Jc6GR>)

Vale destacar que toda esta riqueza cultural, de modos de vida, trabalho e paisagem natural, constantemente, enfrenta os efeitos da atividade industrial nociva, interferindo na saúde da população, na pesca artesanal, na produção agrícola, dentre outros fatores, como se poderá observar abaixo:

**Figura 5** – Rio e manguezal contaminados por vazamento de óleo, no distrito de Passé.



Duto da Petrobras apresentou vazamento e óleo atingiu rio em Candeias, na Bahia — Foto: Divulgação/Prefeitura de Candeias

Fonte: G1 BA ( <https://acesse.one/64tIL> )

**Figura 6**— Fumaça tóxica no distrito de Passé, em Candeias, BA

YouTube BR Pesquisar

Reproduzir (k)

0:12 / 3:28

**Crime Ambiental: Moradores de Passé, em Candeias, denunciam fumaça tóxica na região**

TV Aratu 157 mil inscritos Inscrever-se

15 | Compartilhar

316 visualizações há 1 ano TV ARATU

Quer ficar sabendo de tudo? Confira essa e outras notícias: <https://aratu.com.br/>

Fonte: TV Aratu ( <https://www.youtube.com/watch?v=DY6FW-hKy10> )

Para um posicionamento crítico e político diante destas situações, atravessadas pelo racismo e pela colonialidade, como se poderá refletir a partir de Sílvia Almeida (2020), bem como de outros teóricos, é imprescindível que as comunidades construam perspectivas afirmativas e positivas a respeito de suas identidades, territórios, territorialidades e modos de vida. Não se pode conceber a defesa de uma territorialidade, efetivamente, se não se reconhece a potência implicada em sua existência. Por isto a proposição de um ensino de literatura que dialogue com as vivências dos camponeses e as questões que os afetam numa perspectiva política e emancipatória.

Uma informação relevante a esta proposta diz respeito à identificação por cor e raça declarada pelas comunidades candeenses no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2022). A compreensão de que Candeias é um território majoritariamente preto/pardo não ocorre apenas pela percepção dos traços característicos da maior parte dos(as) estudantes frequentadores(as) das escolas, mas sim por eles(as) próprios(as) e suas comunidades, a partir da autodeclaração, conforme figura abaixo:

**Figura 7** – Dados estatísticos por cor ou raça

**Confira a população do seu município por cor ou raça**  
EM %

Mostrar entradas  Busca:

Município ▼	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Candeias (BA)	9,60	36,1	0,2	53,90	0,8
Candeias (MG)	62,90	8,5	0,1	28,40	0,1
Candeias do Jamari (RO)	22,70	9	0,4	67,2	0,60

Mostrando 1 para 3 de entradas 3 (filtrado de 5.570 entradas totais) ← Anterior Próximo →

Fonte: Censo 2022 - IBGE

Fonte: IBGE, 2022 ( <https://11nk.dev/S0H2P> )

São dados expressivos para se iniciar projetos e o planejamento pedagógicos, principalmente, na Educação do Campo.

Os resultados do trabalho com a leitura literária no município de Candeias que compartilharei na próxima seção deste estudo estão relacionados a uma das escolas em que atuei. A unidade escolar localiza-se no Centro do município, mas recebe, também, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos — EJA — de várias comunidades camponesas, situadas nos distritos. Esta condição chama a atenção para a necessidade de fortalecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino, através, também do mapeamento acerca dos sujeitos que adentram o espaço escolar. Desta maneira, é importante (re)conhecer esta multiplicidade constitutiva dos estudantes que ingressam na escola e de suas comunidades, ideia-chave neste trabalho: Quem são os sujeitos que adentram o espaço escolar cotidianamente? Quais suas ocupações diárias? De que modo estes sujeitos se (re)conhecem e lidam com suas identidades: mulheres, homens, negros e negras, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras do campo, sem-terras, assentados, dentre tantas outras? Como veem o local onde vivem? A escola precisa realizar este mapeamento, pedagogicamente, se se busca, de fato, uma educação formal sob as perspectivas democrática, emancipatória, decolonial e antirracista.

## 1.2 O ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

O tema sobre o qual tenho me proposto a refletir neste estudo possui relação, ainda, com situações que atravessaram minhas vivências, em comunidade, no território rural onde vivi toda a minha infância, adolescência e parte da juventude, mas que continua sendo habitado pela maioria da minha família. Trata-se de experiências individuais/coletivas que podem contribuir na teorização sobre conteúdos importantes, especialmente, no que diz respeito às concepções de leitura, literatura, letramentos e seu ensino na escola, considerando o inevitável vínculo entre tais temas e as experiências culturais e sociais, em diálogo com o território, numa relação contra-hegemônica.

Cresci no distrito de Passé, em Candeias, mesmo município onde, também, tenho atuado como docente de Língua portuguesa, desde o ano de 2007. Passé é uma comunidade caracterizada por muitos modos culturais, de vida e sobrevivência e que possui, dentre suas principais atividades econômicas, a pesca, a mariscagem — por muito tempo, também, o plantio e a comercialização de bananas e canas. A atividade de mariscagem é gerida, principalmente, pelas mulheres — e mulheres negras, em sua maioria, como se pôde notar em algumas das

imagens expostas da subseção anterior —, as quais, em meio a tantas outras identidades assumidas cotidianamente (mães, tias, irmãs, avós, vizinhas, rezadeiras, benzedeiras, parteiras (minha bisavó, D. Julieta (*in memoriam*), por exemplo, foi uma destas grandes rezadeiras, benzedeiras e parteiras) —, mantenedoras dos lares, dedicam-se a este fazer. A comercialização de bananas, também, fora liderada por muitas mulheres, na região. Recordo-me de D. Du, uma senhora muito conhecida na comunidade por suas rezas contra o mau-olhado, espinhela caída, dentre tantas outras poéticas da voz; e por suas idas e vindas de Passé a Salvador/BA, diariamente, num transporte coletivo que fazia o roteiro de Passé ao bairro da Calçada, saindo às 5h00 da manhã, para vender as frutas de suas plantações/colheitas ou compradas de agricultores locais — inclusive de meu pai, o qual, apesar de trabalhar na indústria, sempre manteve suas plantações numa pequena roça. Era um dos modos de nos manter quando não encontrava os empregos temporários no Polo Petroquímico, em Camaçari-BA, ou na antiga Refinaria Landulpho Alvez, em Mataripe - BA. Além de D. Du, havia Marcelina, Du de Tieta e outras mulheres que madrugavam entre o plantio, a colheita e a comercialização das frutas, verduras, legumes e hortaliças que chegariam a muitas mesas. São memórias que jamais poderiam ser ocultadas nesta pesquisa que se propõe a discutir o ensino da leitura literária e os letramentos na Educação do Campo, por se considerar o inevitável vínculo entre literatura, cultura, modos de vida e a noção de letramentos aqui empreendida.

Quantos letramentos podem ser percebidos, por exemplo, na poética/prática da reza desenvolvida por D. Du, a partir de seu universo sociocultural? E no samba de roda — este, por tanto tempo, orquestrado por D. Derlita, na conhecida comunidade de “Ponto de Quintas”, em Passé? Quantos letramentos — este termo usado em seu sentido mais amplo, baseado em Ana Lúcia Silva Souza (2011), Áurea Pereira (2013) e Úrsula Cunha (2014) — estão materializados nas produções literárias, como as cantigas enunciadas pelas mulheres e homens envolvidos(as) nos trabalhos de pesca e de mariscagem, trazendo a beleza e as agruras dos seus dias; nas crenças, superstições e em tantas outras narrativas poéticas construídas em/pela comunidade? Quantos destes letramentos produzidos pelas vias da ficcionalização da vida podem ser identificados nas experiências comunitárias/sociais dos estudantes do campo? De acordo com Edil Silva Costa (2014, p. 13), “Todos os povos, mesmo aqueles que privilegiam a escrita como forma de registrar e transmitir seus conhecimentos, têm ou tiveram uma literatura oral popular e tradicional”. Trata-se, portanto, de um universo cultural e de letramentos que pauta o dia a dia de muitas comunidades camponesas e seus modos de fabular e ficcionalizar o real,

reassignificando subjetividades e coletividades, como estratégias de “reexistência” — termo cunhado por Ana Lúcia Silva Souza (2011) —, resistência e participações sociais.

A literatura, desta maneira, configura-se num texto cheio de subtextos: memórias, corpo, performances, cicatrizes, risadas e chagas; como uma colcha de tecido encorpado, feita de retalhos. Em “Performances da oralitura: corpo, lugar da memória”, Leda Martins (2003) trata deste imbricamento existente entre corpo, memória, as experiências culturais e a leitura literária. Apesar desta percepção ampla, as poéticas literárias mencionadas, bem como outras que apontam para importantes possibilidades de interação entre a linguagem e as subjetividades/coletividades dos(as) camponeses(as), em especial, como as literaturas africanas, negras e indígenas, por exemplo, pouco encontram, ainda, espaço nos currículos escolares e nas orientações curriculares, de modo sistemático, podendo tornarem-se objetos de ensino nos ambientes formais de educação.

A Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017) — e o Documento Curricular Referencial da Bahia — Currículo Bahia, DCRB (Bahia, 2018) — evidenciam esta lacuna concernente ao trabalho com a leitura literária, desconsiderando a literatura como gênero artístico-discursivo ligado às subjetividades, coletividades, coletivizações e/ou escrevivências dos sujeitos, mormente, em contextos de minorias representativas, como é o caso da Educação do Campo. Ao mesmo tempo, são muitos os estudos que ainda demonstram o desinteresse dos(as) estudantes pela leitura nas escolas, o que inclui a leitura literária. Diante disso, cabe refletir, também, acerca do seguinte: De que modo esta capacidade que os sujeitos possuem de fabular, a partir de seus convívios em comunidade, é tratada pela escola? O currículo escolar tem apresentado indicações teóricas, metodológicas e de seleção de materiais que oportunizem aos sujeitos refletirem sobre suas identidades e territorialidades de maneira positiva e afirmativa? São questões sobre as quais, também, pensaremos neste estudo.

Passei minha infância escutando as pessoas, principalmente, as adultas, contarem sobre a existência de lobisomem na região onde morávamos — segundo “os(as) mais velhos(as)”, eram indivíduos que não tinham respeito pelo pai e/ou mãe e, como castigo divino, transformavam-se em bichos nas noites de lua cheia. Certa vez, lembro-me de, ao amanhecer, ter escutado alguns/algumas “mais velhos(as)” dizerem: isto aqui é rastro de lobisomem, referindo-se a pegadas encontradas, bem como aos baldes de lixo revirados pelo chão. Tudo isto nutria minha imaginação, ao passo que me educava, pois eu temia a desrespeitar meu pai e

minha mãe, por exemplo, ao ouvir aquelas histórias. Sem contar as cantigas de samba de roda organizadas por D. Derlita, que atraíam muita gente para provar do caruru de Santa Bárbara.

Rememoro, ainda, os relatos sobre a existência de “Fumaça” e “Papafigo”: o primeiro, segundo Maria, uma vizinha querida nossa, tratava-se de um homem com chapéu na cabeça que passava todas as tardes pelos quintais, buscando crianças para levá-las com ele. Já o segundo, o papafigo, sequestrava crianças para roubar órgãos vitais, como o fígado. Desta maneira, eu e as demais crianças deixávamos de ir ao quintal de casa, quando estava anoitecendo, por medo de “Fumaça”, bem como não atendíamos a qualquer pessoa desconhecida que passasse de carro pela frente de nossas casas por recear ao “Papafigo”. Foram muitas destas narrativas literárias que nutriram minha infância e a de outras crianças no lugar onde vivi. Hoje, na vida adulta, e principalmente, no exercício da docência e da pesquisa na Educação do Campo — vale destacar que desde a pesquisa de Mestrado tenho me debruçado sobre a potência do trabalho com a leitura literária em espaços de minorias sociais/representativas—, compreendo que estes textos foram construídos, coletivamente, como modo de nos proteger dos perigos impostos pela vida, tendo, portanto, importantes funções estéticas, educativa e sociocomunicativa, o que os tornam práticas literárias e de letramentos; modos criativos de ficcionalizar o cotidiano. É imprescindível que estes modos de ler e compreender o mundo pelas vias da criação literária sejam tratados sistematicamente no currículo escolar, como objetos de ensino, não numa perspectiva folclórica, apenas em eventos festivos, mas como narrativas literárias que referenciam as estratégias de sobrevivência, reexistência e resistência dos sujeitos, ficcionalizando a vida. Faz-se necessário evidenciar, ainda, quem são os sujeitos destas produções, não de maneiras estereotipadas, mas focalizando seus modos de vida e cultura de modo político, crítico e positivo. É oportuno que os sujeitos do campo, por exemplo, compreendam, por meio da escola, o quanto suas experiências cotidianas podem dizer respeito às suas capacidades de fabular, como estratégias de reexistir, afirmar suas identidades, enfrentar as violências diárias, posicionando-se acerca das tantas questões que os atravessam.

Cabe dizer que o olhar que tenho lançado sobre a potência cultural e territorial constitutiva dos sujeitos da comunidade em que vivi e, principalmente, dos sujeitos ocupantes das escolas do campo em que tenho atuado, não é inato. Ele resulta de um percurso formativo em que venho me lançando, o que inclui cursos de formação continuada voltados, por exemplo, à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena no currículo escolar, à Educação para as relações étnico-raciais, dentre outros, com perspectivas multiculturais e antirracistas,



ofertados por universidades públicas, como a Universidade do Estado da Bahia — UNEB —; o ODEERE/UESB — Órgão de Educação e Relações Étnicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/ UNILAB, campus Malês; assim como do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de Professores, no Campus II, em Alagoinhas/BA, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, concluída em 2016; assim como do Doutorado em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Concernente à Educação do Campo, foram poucos os cursos de que participei. As instituições públicas em que atuo, infelizmente, quase não têm se debruçado na oferta de formações continuadas nesta área aos docentes, muito embora atenda o público campesino.

Estas reflexões admitem inferir o quanto a formação docente, numa perspectiva multicultural e antirracista, é importante na construção de uma educação democrática. O compromisso com este processo formativo, entretanto, não deve ser assumido estritamente pelos(as) docentes de modo individual, mas pelas instituições educacionais, de maneira sistemática, como parte do seu compromisso com a oferta de educação de qualidade, principalmente à classe trabalhadora, preta e parda, indígena; aos assentados, ribeirinhos, quilombolas, dentre outras minorias sociais.

Como fazer ciência, assim como ler e produzir literatura, é, igualmente, valorizar e dialogar com a vida; consigo mesmo e com o(s) outro(s), num movimento de individualidade/coletividade, como se verá nas ideias Conceição Evaristo (2020), com o seu operador teórico “escrevivência”, não poderia me furtar ao relato das minhas trajetórias profissional, pessoal, individual/coletiva, sobretudo porque me proponho a discutir ensino de literatura na relação com as experiências culturais e sociais, com a vida dos diferentes sujeitos. Essas vivências permitiram-me pensar e tensionar a respeito da Educação do Campo: Quem são os sujeitos desta modalidade de ensino? Quais currículos têm sido desenvolvidos nas escolas do campo, especialmente no que concerne às propostas de leitura/formação de leitores/as de literatura? Esses currículos propõem-se a dialogar com as identidades e modos de vida dos(as) campesinos(as)? Como e em que medida isso ocorre? Estes currículos são construídos a partir de um olhar externo **sobre** o campo ou **no** campo, com a participação de seus atores?

Desta maneira, além desta seção introdutória, que visou ao estreitamento das relações entre meu percurso de vida, as experiências docentes e o objeto de pesquisa em voga, este trabalho organizar-se-á em outros tópicos. A segunda seção, intitulada de “O ensino da leitura



literária na Educação do Campo”, trará discussões sobre como a trajetória de vida e o exercício da docência em contextos de minorias sociais, como a Educação do Campo, oportunizaram a compreensão do campo como potência cultural e identitária, pensando o ensino de literatura, a partir de sua vinculação ao cotidiano experienciado pelos sujeitos e da possibilidade de ficcionalização da vida, conforme propõem as escritoras e pesquisadoras brasileiras Conceição Evaristo (2020), Jailma Moreira (2015), Fernanda Felisberto (2011), dentre outros(as) autores(as). Serão abordadas, portanto, questões, tais como: o potencial do ensino da leitura literária na Educação do Campo; a literatura como ficcionalização da vida — neste tópico analisar-se-ão as produções textuais dos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, resultantes das aulas de Língua Portuguesa que ministrei, em escolas do campo, nos municípios de Candeias e Mata de São João-BA. A respeito destes materiais, vale dizer que serão utilizados como objetos de teorização das questões centrais lançadas neste trabalho de pesquisa, a exemplo da relevância de se vincular o ensino, o ensino da literatura, em especial, à vida dos sujeitos, refletindo acerca dos impactos de tal relação. Para tanto, os nomes das unidades escolares serão tratados por meio dos códigos: EAFA e EPP. Já os(as) estudantes/autores(as) serão referenciados(as) pelos pseudônimos: Dandara Silva e Carolina de Jesus; Paulina de Jesus, Marielle Palmares; Maria Firmina Sobral e Maria Filipa Arraes; Marise Santana Palmares; Nelson Palmares e Martim Teixeira, os quais, em algum aspecto, aludem a personalidades negras que protagonizaram na luta contra o racismo e as desigualdades sociais. Esses modos de registro foram pensados com o objetivo de evitar identificações dos(as) estudantes, visto que não houve autorização formal para isto. O projeto de pesquisa inicial, submetido ao comitê de ética da Universidade Federal da Bahia, previa uma pesquisa-ação, em que seriam desenvolvidas oficinas de leitura e criação literária em duas escolas do campo dos municípios de Mata de São João e Candeias-BA, mas, infelizmente, devido às restrições de acesso às escolas, ocasionadas pela pandemia da COVID 19, esta etapa tornou-se inexecutável, de maneira que se decidiu propor um estudo autoetnográfico, focalizando outras experiências de ensino nas salas de aula do campo, já realizadas. Ademais, refletir-se-á acerca dos sujeitos do campo e da necessidade de que a educação formal se efetive em diálogo com suas culturas, modos de vida, bem como com as situações que os afetam, como o racismo, a luta pelo direito à terra e tantas questões ainda ocultadas pelo currículo escolar, como se poderá constatar nas pesquisas de Janeide Bispo dos Santos (2015), Nair Casagrande (2007), dentre outras; da educação do campo e sua constituição; como a leitura literária vem sendo ensinada na Educação

do Campo; a predominância de um currículo urbanocêntrico, grafocêntrico e racista, e que resultados podem ser obtidos com a proposição do ensino da leitura literária em interface com as identidades e modos culturais dos sujeitos, neste caso específico os sujeitos do campo.

A terceira parte, “Concepções de leitura, letramentos e o ensino de literatura na Educação do Campo”, versará o ensino de leitura, da leitura literária, em especial, a partir da noção de letramentos, com base em autoras, tais como Áurea Pereira (2013), Ana Lúcia Silva Souza (2011) e Úrsula Cunha (2014). As pesquisadoras citadas reafirmam a ideia de que os letramentos escolares devem ocorrer em interação com os diferentes espaços e territórios ocupados pelos sujeitos, cotidianamente, apontando para possíveis estratégias. Tal compreensão pauta-se numa perspectiva multicultural dos letramentos, a qual evidencia os diferentes usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, em suas formas prestigiadas ou não.

Na quarta e última seção, “Ensino de literatura e formação docente na Educação do Campo”, tratar-se-á de como a construção de um currículo escolar — principalmente, no que concerne ao ensino de literatura na Educação do Campo — que interaja e potencialize as identidades e modos de vida dos(as) camponeses(as) exige a formação docente num viés decolonial e antirracista. Essas discussões fundamentar-se-ão em autores(as), tais como Janeide Bispo dos Santos (2015), Nair Casagrande (2007), Nilma Lino Gomes (2005); Florentina Silva Souza (2016); Eliane Cavalleiro (2005); Sílvia Almeida (2020); Ana Célia da Silva (2011), dentre outros(as).

Espera-se que este estudo contribua nas reflexões sobre a necessidade de uma perspectiva decolonial e antirracista no ensino da leitura literária e dos letramentos, na Educação do Campo, dialogando com as identidades, culturas, modos de vida, bem como com as questões que atravessam o dia a dia dos(as) camponeses(as). Pretende-se, ainda, neste sentido: evidenciar a urgência de uma formação inicial e continuada específica para os(as) docentes que atuam na Educação do Campo, propondo-se uma ruptura com o currículo urbanocêntrico, racista e ocidentalizado, o qual desconsidera os conhecimentos, as identidades e os modos de vida das comunidades camponesas; e tensionar as diversas concepções de leitura e suas implicações nas propostas pedagógicas para a Educação do Campo.

## 2 O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A leitura literária é uma das atividades mais potentes que podem ser proporcionadas, no cotidiano escolar. Através da sua (re)conhecida capacidade de aguçar a imaginação das crianças, jovens, adultos e idosos, ela pode incentivá-los à recriação da vida, refletindo sobre suas identidades individuais/coletivas, fortalecendo-as; reivindicando o respeito, a construção de redes de afeto e solidariedade, aliada, ainda, à luta por direitos e à justiça social. Conforme já apresentado na seção introdutória a este estudo, essa tem sido a perspectiva a partir da qual tenho mediado a leitura literária e os letramentos, nas diversas aulas de Língua Portuguesa, nas escolas do campo em que tenho atuado.

Também, atenta a essa questão, numa obra dedicada a pensar a função da leitura literária na escola, Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022) enfatiza os papéis político, social, humanizador e libertador (este último termo é utilizado pela autora em sentido freiriano) da arte literária. Inspirada nos estudos de Paulo Freire, a autora diz que o texto literário pode incentivar o sujeito a “Ser mais”.

Ser mais é uma expressão muito usada nos escritos de Freire e significa a possibilidade que se apresenta ao homem concreto de deixar de ser coisa e lutar pela sua humanização. [...] O compromisso radical com o homem concreto não pode ser passivo: ele é práxis, inserção na realidade e conhecimento científico desta realidade. Por isso, para que ocorra o compromisso autêntico, é necessário o conhecimento da consciência crítica. Essa consciência é aquela que vê o homem concreto em toda a sua totalidade. E por essa razão ela surge em oposição à ingênua, se constituindo como base do humanismo concreto tão pregado por Freire (Cruz, 2022, p. 46).

Este “Ser mais” proposto por Freire e endossado pela autora pode ser percebido em muitos textos literários, em especial os de autorias negra e indígena, como no poema a seguir: “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral (2000):

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.  
 [...]

Não lavo mais pratos.  
 Li a assinatura da minha lei áurea  
 escrita em negro maiúsculo,  
 em letras tamanho 18, espaço duplo.

Aboli.  
 Não lavo mais os pratos  
 Quero travessas de prata,  
 Cozinha de luxo,  
 e jóias de ouro. Legítimas.  
 Está decretada a lei áurea.

Nos versos “Li a assinatura da minha lei áurea/escrita em negro maiúsculo [...]/Aboli”, percebe-se, por exemplo, um eu poético insurgente a um universo de imposições sociais, ao racismo, ao machismo e escravismo, reclamando seus direitos de ser mais, de decidir sobre si, bem como a um relação social humanizada. São produções literárias como esta orquestrada por Cristiane Sobral, impulsionadoras da construção de uma “visão alternativa do mundo” por meio da ficcionalização da existência, que vêm ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por mim, nas escolas do campo em que tenho atuado. Como se poderá notar no excerto a seguir, inspiradas(os) nessa autora, em Jarid Arraes (2020), bem como em outras autoras, sobretudo, negras e indígenas, dedicadas a esta produção literária libertadora, as(os) estudantes do 8º ano da EAFA, também, produziram textos literários — neste caso a poesia de cordel, em sextilhas:

Cabelo cacheado  
 é motivo de gratidão  
 A mulher torna-se empoderada  
 Chega dar emoção  
 A gente ter cachos  
 É uma perfeição

Dandara Silva e Carolina de Jesus– estudantes do 8º ano - EAFA

O eu poético construído pelas estudantes/poetas, aqui identificadas pelos pseudônimos de Dandara e Carolina, ambas adolescentes negras, 13 anos de idade, admite que se reitere,

neste estudo, a pujança da literatura na construção de uma visão alternativa do mundo; alternativa esta de enfrentamento às situações opressoras, como o racismo, o machismo e a misoginia, dentre tantas outras mazelas sociais que impõem às mulheres, mormente às mulheres negras, por exemplo, padrões estéticos (como o tipo de cabelo), ocupações de lugares sociais pré-fixados e outros processos violentos. É imprescindível que esta abordagem libertadora da leitura literária seja adotada como prática social — os letramentos — na escola, em especial na Educação do Campo. Trata-se da leitura literária em seu estreitamento com a vida — a literatura não é possível sem este vínculo com a vida, com os modos de vida das pessoas, seus corpos, suas performances, em seus diferentes espaços, territórios e territorialidades, afetações, afetos, afetividades, dentre outros atravessamentos.

Essa compreensão é, mais uma vez, confirmada por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022), ao dizer que

A leitura ganha sentido na vida do leitor quando ele se percebe nela inscrito, quando encontra no texto o seu lugar de identificação. Esse lugar de identificação pode ser entendido como tudo aquilo que se constitui numa memória social e que possa expressar, através do discurso, o seu mundo interior e o seu desejo de estar com o texto [...] é um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua” [...] É também o resultado de uma visão ou interpretação pessoal das condições sociais, políticas e econômicas de um povo em um dado momento de sua história (Cruz, 2022, p. 59, 62, 63).

No trabalho com a leitura literária, em sala de aula, esta inscrição dos sujeitos no texto literário, constitutiva de uma memória social, como indicado pela autora, deve estar atrelada a um processo crítico e libertador acerca destas memórias. Sendo assim, na Educação do Campo, é indispensável a escolha de textos que possibilitem o questionamento dos estereótipos construídos sobre os camponeses, suas culturas e modos de vida; permitindo aos sujeitos a produção de uma contranarrativa, numa perspectiva de protagonismo, positiva, afirmativa e decolonial. Como já apresentado nas ideias de Hall (2003), a consolidação do capitalismo agrário e, em seguida, do capitalismo industrial, incorreu em tentativas violentas de subjugação, inferiorização e invisibilização dos(as) camponeses, mormente dos(as) trabalhadores(as) (negros(as), indígenas, ribeirinhos(as), quilombolas, assentados(as), dentre tantos outros sujeitos sociais. Não por acaso, boa parte da literatura brasileira considerada regionalista empenhou-se na construção de cenários e personagens que remetiam ao campo quase que estritamente como terra devastada.

Sobre essa questão, Cruz (2022) cita, por exemplo, o “discurso da seca” que afeta o sertão nordestino, o qual constrói uma imagem deste território “marcada por estereótipos que regridem e dividem o nordestino à condição de sujeito incapaz diante das possibilidades que o mundo econômico ativo oferece” (Cruz, 2022, p. 64). Assim, ao pensar sobre o potencial da leitura literária na escola e na reconstrução da história nordestina pelos nordestinos, a pesquisadora sugere que

A mudança precisa ser na ordem do pensamento, do entendimento de que somos todos sujeitos manipulados pelo capital neoliberal [...]. Manter a escola viva é criar condições para que o estudante se torne vivo dentro da escola. E, para que isso aconteça, não adianta defendermos o discurso do colonizador, afirmando que o aluno não quer nada, que a literatura não faz mais sentido e que a escola está em crise (Cruz, 2022, p. 174).

Esta ideia de sentir-se vivo dentro da escola, como indicado pela autora, tem a ver com a elaboração de um projeto que impulse o(a) estudante a reconhecer o nosso estado de colonialidade, operando contra este, de modo político e emancipatório. Esta proposta, entretanto, somente, tornar-se-á possível à escola por meio de estratégias que envolvam formação e atuação docentes, concepções de literatura e leitura, ensino, educação, aqui, em especial, a Educação do Campo, sob os vieses multicultural, decolonial e antirracista, como indicados no decorrer deste estudo.

Concernente à concepção do termo leitura literária, fora possível recorrer, ainda, à pesquisa de Neide Luzia de Rezende (2013), intitulada de “O ensino de literatura e a leitura literária”. Baseada na análise de relatórios de Estágio supervisionado — elaborados por seus(suas) alunos(as) ao longo dos anos, no curso de Licenciatura em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na FEUSP —, bem como em pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento pelos(as) estudantes de pós-graduação, inseridos no grupo de pesquisa “Linguagens na Educação”, também sob sua coordenação, a autora empreende duas tentativas de resposta às reflexões sobre o ensino de literatura na última etapa da educação básica. Preocupada com a quase ausência de trabalho com a leitura literária, sobretudo no Ensino Médio, ela enfatiza que quando se fala em literatura deve-se pensar no texto literário, e não em outra coisa, como, dentre outros exemplos, resumos, história da literatura e estilos de época. “Trata-se de um deslocamento considerável, ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo no polo do aluno” (Rezende, 2013, p. 106).

O entendimento apresentado pela pesquisadora, sobretudo no que diz respeito ao termo leitura literária, é bastante relevante nesta pesquisa. Ele aponta caminhos possíveis para se pensar: no ensino de literatura como ação, também, ligada ao método, o qual não deve ser analisado desconsiderando os repertórios de leituras literárias trazidos pelo(a) professor(a), no planejamento das suas aulas, seus letramentos e leituras de mundo; e na leitura literária como uma dinâmica que traz em seu âmago a exigência do protagonismo do sujeito leitor(a), (o(a) estudante), e de sua imersão no texto literário — o que, jamais, ocorrerá sem que se considere seus múltiplos repertórios de mundo, diversidades e etnicidades — ou sua inscrição no texto literário, como já destacado por Cruz (2022). Neste sentido, Rezende segue argumentando sobre as implicações presentes na ação da leitura literária como prática social e escolar. Ao focalizar o aspecto social da leitura literária e sua vinculação à vida cotidiana, ela diz o seguinte: “[...] a leitura literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação [...]. A verdade é que a leitura literária “não obrigatória”, que fazemos por vontade própria, promove, antes de tudo, uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores [...]” (Rezende, 2013, p. 107-108).

Vale acrescentar, entretanto, que este movimento de identificação implicado na leitura como ação envolvente do sujeito leitor não está ligado apenas à leitura “não obrigatória”, como indica a autora. A leitura “obrigatória”, aquela mediada pela escola, pode, também, ser capaz de oferecer ao(à) estudante leitor(a) este processo de identificação. Isso só será possível, contudo, se o currículo escolar, que, também, tem a ver com o ensino e o método, for pensado em diálogo com a multiplicidade constitutiva dos sujeitos, suas identidades, territorialidades e etnicidades.

Corroborando essa ideia, Florentina Souza (2016, p. 103), num relevante estudo sobre a literatura e seu ensino, diz que a leitura literária corresponde à prática de interpretação e apreensão dos sentidos sugeridos pelo texto, numa relação significativa com os conhecimentos de mundo de cada leitor(a), sua compreensão de si e do outro, o sujeito e sua alteridade, como elementos de conexões interculturais, participação política, social, num viés humanizador. Neste sentido, Souza destaca a importância da leitura literária para a formação cidadã, possibilitando aos sujeitos o contato com outros lugares, culturas e pessoas. Ela afirma que as artes e a literatura, sobretudo, constituem-se da diversidade e da criação, logo são espaços oportunos para que seus fruidores e produtores desconstruam preconceitos e convivam com a diferença, contribuindo, assim, na composição de relações democráticas, afetivas e solidárias

nas leituras do mundo. Para que a perspectiva defendida pela autora seja efetivada, faz-se necessário, ainda, o investimento em mediações da leitura literária que considerem as múltiplas materialidades do texto literário (orais e escritas) representativas da diversidade e da interculturalidade deste país, o Brasil, em especial — algo que, historicamente, fora relegado pelo sistema educacional, sobretudo em decorrência do racismo estrutural.

Deste modo, é oportuno pensar na leitura literária, esta arte vinculada às emoções e sentimentos, como lugar de emancipação e subversão; instrumento de luta, na disputa por outras narrativas que se contraponham ao discurso proposto como hegemônico a respeito dos sujeitos do campo e suas territorialidades, conforme indicado por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022) e Florentina Souza (2016). Para tanto, é fundamental tensionar a maneira que a leitura literária vem sendo ensinada na Educação do Campo; a ainda predominância de um currículo urbanocêntrico e grafocêntrico, e que resultados são possíveis com a proposição de um ensino da leitura literária que dialogue com as identidades e os modos culturais dos sujeitos, neste caso específico, os sujeitos do campo.

Vale reiterar, com base em Arroyo (2003), que são diversos os sujeitos constitutivos da Educação do Campo: negros(as), indígenas, ribeirinhos(as), assentados(as), sem-terras, camponeses(as), crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, “sujeitos coletivos históricos”. Acerca deste tema, com ênfase ao caráter político da Educação do Campo, Santos, Paludo e Oliveira (2010), pautados em Roseli Caldart (2008), recorrem a uma abordagem histórica e mostram que, desde sua constituição, o que se conhece, hoje, como Educação do Campo corresponde a um movimento iniciado pelos trabalhadores do campo: camponeses pobres, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, articulados aos movimentos sociais populares, em contraposição ao modelo de “Educação rural” e na luta por um modelo de desenvolvimento que respeitasse o conjunto de sujeitos trabalhadores do campo e sua dignidade humana.

Os autores expõem que, no Brasil, a considerada “Educação rural” fora idealizada tendo o campo como o lugar da inferioridade e do atraso; carente de civilidade e modernização; “terra arrasada”, abandonada por seus habitantes, exilados nos grandes centros urbanos; vazio de identidades e modos de vida. Esta visão depreciativa buscava satisfazer à lógica da exploração e do acúmulo de riquezas pelas ditas elites sociais, estabelecida pelo capital. Corresponde a uma estratégia ligada ao agronegócio e ao interesse em industrializar a agricultura do campo, tornando-o um canal de negócios gerador de lucro para um pequeno grupo dominador do



capital. A literatura, inclusive, reproduziu inúmeras destas representações estereotipadas sobre o campo, como bem destacado por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022), ao tratar do discurso da seca no nordeste brasileiro.

Contraopondo-se, portanto, a este processo violento, a luta social pela Educação do Campo traz como base a ideia de que o “campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas, conhecimento, e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade)” (Santos, Paludo e Oliveira, 2010, p. 51). Diante disso,

Em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da UnB, UNICEF, UNESCO e da CNBB12, houve um processo de reflexão sobre o que estava acontecendo no campo e com a educação. De forma ligada ao contexto, e tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, a Pedagogia Socialista, a concepção Libertadora de Paulo Freire e a concepção de Educação Popular começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo. A partir daí nasce a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que mais tarde viria a se chamar Articulação Por uma Educação do Campo (Santos, Paludo e Oliveira, 2010, p. 54).

Conforme se pode observar, a luta pela Educação do Campo diz respeito a um projeto de garantia (o direito) de educação de qualidade para quem vive no/do campo, num contexto em que o sistema capitalista tenta negar tal necessidade. Deste modo, os autores avaliam que compreender o campo e seus atores reflete na concepção de educação.

Neste contexto, que experiências a leitura literária — considerando sua capacidade política, na construção de contranarrativas que subvertam o modelo violento, proposto como hegemônico — pode oferecer aos sujeitos do campo? Quais textos e leituras podem potencializar essa experiência, tornando-a significativa e humanizadora, como proposto por Florentina Souza (2016) e Cruz (2022)? Os textos da tradição oral, as materialidades literárias orais, bem como as literaturas de autorias negra e indígena podem tornar a leitura e a prática de produção literárias significativas aos sujeitos do campo, na escola, principalmente? A leitura literária pode ser um caminho para a ficcionalização da vida, de modo político, inventivo e decolonial, ensejando, ainda, a produção literária e as “escrevivências”? Como empreender esta ação? São questões sobre as quais pensaremos nesta seção, por meio de análises teóricas, bem como de vivências em sala de aula, na Educação do Campo, em especial, em turmas de 8º e 9º

anos, nos municípios de Mata de São João e Candeias, na Bahia — territórios de maioria negra/parda, conforme os últimos dados divulgados pelo IBGE (2022).

Como explicitado na seção introdutória a este estudo, as inúmeras oportunidades que tenho tido de experienciar o campo, em meu percurso de vida e no exercício da docência, matérias que, aqui, fundem-se, têm-me permitido compreendê-lo como uma potência cultural, identitária e de modos de vida. Os sujeitos do campo possuem maneiras importantes, específicas e coletivas de narrar, ler e produzir literatura, a partir do cotidiano vivido, as quais não podem ser ignoradas, sobretudo no ensino e na aprendizagem escolares. Essa percepção implica a defesa do ensino, mormente da leitura literária, considerando sua vinculação ao cotidiano experienciado pelos sujeitos e como possibilidade de ficcionalização da vida — esta última ideia pautada em pesquisadoras, tais como Conceição Evaristo (2020), Jailma Moreira (2015), Fernanda Felisberto (2011), dentre outras(os). Ensinar literatura na Educação do Campo, desta maneira, para além da apresentação de um conjunto de textos e obras eleitos como imprescindíveis à construção do conhecimento escolar, diz respeito, principalmente, à seleção de materiais literários, orais, “orais-impessos”<sup>3</sup> e impressos, que, possivelmente, se relacionem com as identidades, culturas, modos de vida e (sobre)vivência dos sujeitos do campo, suas individualidades, coletividades, bem como com as problemáticas que os atravessam. Com isso, abrem-se caminhos para que as pessoas realizem (re)leituras de si e do outro, numa relação respeitosa e positiva, a partir de um universo estético de emoções, encantamentos, mas também de reivindicação à “história única”<sup>4</sup>, sob um viés decolonial e antirracista.

## 2.1 A LEITURA E A PRODUÇÃO LITERÁRIAS NA ESCOLA DO CAMPO: A PRÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE TEORIAS

Que textos ler e o que fazer com a produção literária na/da escola? E na escola do campo, em especial? Neste estudo, são as experiências múltiplas e intercambiáveis dos sujeitos do campo, no ensino e na aprendizagem da leitura literária na escola do campo, que fundamentam as possíveis respostas a tais questionamentos. Não se trata de receitas, formas, meramente,

---

<sup>3</sup> O termo literatura oral-imprensa fora bastante utilizado por Jerusa Pires Ferreira (2012) para se referir à literatura de folhetos ou poesia de cordel. Para essa autora, o cordel, embora, atualmente, por exemplo, circule em diferentes suportes, como os folhetos impressos e nas páginas da internet, trata-se de uma literatura ligada à tradição literária oral.

<sup>4</sup> Expressão utilizada em referência à obra “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie.

instrutivas sobre o que e como ensinar, mas de vivências em sala de aula que teorizam e convidam-nos à reflexão a respeito do processo educativo e de suas necessárias relações com as identidades e modos de vida das pessoas e de suas comunidades. São situações que reafirmam, por exemplo, a literatura como prática e objeto sociais, culturais e identitários, quando considerados estes diálogos.

É, sobretudo, como potência artística e caminho para a ficcionalização da vida, do cotidiano experimentado e experienciado pelas comunidades campesinas em suas territorialidades — o trabalho no campo (o arado da terra, o plantio, o cuidado com o gado, dentre outros, o que inclui, infelizmente, as atividades hostis e insalubres que ainda marcam o dia a dia dos sujeitos do campo — que a literatura deve materializa-se, ganhando espaço na escola do campo. São as “serralherias de cada dia”, por exemplo, metáfora identificada na Crônica “Serralheria”, de autoria da estudante Paulina de Jesus, 14 anos, 9º ano — moradora de uma comunidade com muita terra e pouco reconhecimento do campo como espaço de produção de alimento e vida digna, intensificando a submissão dos sujeitos às condições precárias de trabalho e renda para a sobrevivência — que podem dar sentido à leitura e à produção literárias na escola. No texto mencionado, uma crônica — gênero textual em que o(a) autor(a) elege cenas do cotidiano como mote para a produção literária —, a qual poderá ser lida a seguir, o narrador reflete sobre uma importante temática social: as precárias condições de trabalho e emprego a que muitos sujeitos, principalmente os do campo, ainda são submetidos.

### **Serralheria**

Eram 06:30 da manhã. Acordei para contemplar a luz do dia. Ouvia o assobio dos pássaros, mas, de repente, escutei vários gritos que vinham de uma serralheria próxima. Era um pedido de socorro! Uma mulher sangrando, chorando, desesperada. Ela havia perdido os dedos e, chorando, repetia:

\_ Como vou sustentar meus filhos?

Onde ela trabalhava não era de carteira assinada, tinha apenas uma diária mísera. Esta mulher não sabia o que fazer. O patrão não se importou com a situação e lhe disse que fosse embora porque não ia ajudá-la. Alegava que não podia se responsabilizar, já que ela não trabalhava de carteira assinada.

Ela saiu com o dedo sangrando, as pessoas olharam, e ninguém ajudava. Sentou-se na praça, sem saber o que fazer. Não havia hospital por perto. Ela chorava, olhando para sua mão e via que não tinha jeito.

Ninguém a ajudou e ela acabou perdendo a mão.

Já era noite, o relógio marcava 20H, quando a mulher chegou a sua casa. Seus filhos olhavam para ela, perguntando o que havia acontecido e como teria perdido o emprego e sua mão.

A Mulher estava triste pensando no que ia ser dos seus filhos sem comida, como iria alimentá-los. Não havia nenhum seguro que a pudesse socorrer.

Esta é apenas uma das histórias do lugar onde eu vivo: a serralheria de cada dia.

Paulina de Jesus – estudante do 9º ano, EAFA

A personagem construída pela estudante/autora, Paulina de Jesus — uma adolescente negra, campesina e criada por uma mãe-solo — representa uma mulher, mãe e trabalhadora que, após sofrer um acidente de trabalho, a perda de um dedo, e, conseqüentemente, da mão, vê-se desamparada e totalmente sem assistência para a manutenção das despesas de sua casa: “Como vou sustentar meus filhos? [...] Onde ela trabalhava não era de carteira assinada, tinha apenas uma diária mísera. [...] O patrão não se importou com a situação”. O texto de Paulina de Jesus surge, também, aparentemente, como um mecanismo de denúncia das dificuldades no atendimento à saúde da população, conforme se pode observar no trecho: “Não havia hospital por perto”.

Vê-se, deste modo, o quão enriquecedor, interventivo e inventivo pode ser o trabalho com a leitura literária em sala de aula, impulsionando posicionamentos, reivindicações, além da construção de relações solidárias, numa estratégia de ficcionalização da vida. Trata-se da produção literária como prática de letramentos, o uso social da leitura, da escrita e da oralidade, no/do campo, já que a crônica se configura, também, no cotidiano narrado e contado, de “boca em boca”, entre vozes e vozes, — como modos de participação, interação e intervenção sociais.

De maneira, igualmente, relevante, no texto a seguir, a autora Marielle Palmares, estudante do 9º ano, 14 anos, escreve o texto “A última palestra”, este produzido num contexto em que muitos países do mundo, incluindo o Brasil, são atravessados por políticas extremistas de violência, espoliação e aviltamento às minorias sociais.

#### **A última palestra**

Eram 21 horas. Todos, já, muitos cansados esperávamos pela última palestra. A minha expectativa era grande. Chegaria a hora da fala de alguém que dizia representar o lugar onde vivo. Eu ansiara por aquele discurso.

Em tom firme e superior, o tão esperado palestrante dissera que no lugar onde vivo não havia fome. Respirei. Como não há fome?! Questionava-me. Recordava-me, então, de “Muribeca”, texto do escritor pernambucano Marcelino Freire, em que o narrador retrata com tamanha competência uma possível realidade do meu pedacinho de chão: “Lixo? Lixo serve pra tudo [...] Tenho fé em Deus, com a ajuda de Deus eles nunca vão tirar a gente deste lixo. [...] A gente não quer outra coisa senão esse lixo pra viver”, dizia a

personagem de Marcelino. Aquele texto me fazia reviver fortes cenas do lugar onde vivo. Sua narrativa feria-me, rasgava-me, mas também me impunha um desejo de lutar por aquele lugar; pelos meus; pela minha gente.

Como vou lutar se esta realidade tão dura, que fere e mata tanta gente todos os dias, agora, é negligenciada? Permanecia inquieta.

Lá, naquele lugar cuja realidade parecia desconhecida pelo palestrante, que dizia, com veemência, “Lá não existe fome”. Neste lugar retratado como paraíso, onde “a fome era inexistente”, Maria, desempregada, moradora de periferia e mãe de três filhos, olhava em seu armário, que devia estar farto, e nada encontrava. Nem um pão dormido. Apenas algumas aranhas e um punhado de poeira.

Recordava-me da Maria de “Olhos D’água”, personagem criada pela escritora Conceição Evaristo, a qual também tive o prazer de conhecer numa das aulas de Língua portuguesa na escola pública. As narrativas em nada se confrontavam. Maria, a Maria do meu lugar, perguntava-se, também: “Será que os meninos iriam gostar de melão?”. Aquela era uma pergunta que não teria resposta, afinal, não se tinha dinheiro nem para o pirão, quem dirá para o melão.

Novamente, as histórias pareciam não se confrontar: a Maria da Evaristo voltava da casa de sua patroa com os ossos do peru que sobraram da última festa; enquanto eu encontrava uma das Marias do meu lugar pedindo — não à sua patroa, pois nem isto ela possuía —, mas aos seus vizinhos, depois de, com o coração apertado, ouvir a barriga de seus meninos roncar como um trovão em tarde de tempestade. Batendo de porta em porta, tentava, mas nada encontrava. As coisas não estavam boas para ninguém, afinal.

Neste momento, as narrativas devolveram a minha atenção à palestra. Senti vontade de interagir com o palestrante, contando-lhe as histórias daquelas Marias que conheci no universo da literatura, e que são também as Marias do meu lugar.

Eu precisava dizer-lhe.

Mas não tive a oportunidade. Aquele discurso desestabilizara a plateia, gerando muita confusão. Acho que ele não mexera apenas com as minhas emoções, mas com as de muitos.

Desejava terminar esta crônica como a “A última crônica” do Fernando Sabino, porém, infelizmente, não tenho em mim o sorriso daquela Maria. Restou-me apenas aquela frase traumática que traduzira a última palestra: “No lugar onde vivo não há fome”.

Marielle Palmares - 9º ano, EAFA

Na crônica, o narrador-personagem — numa estratégia estética qualificada, a metalinguagem, em que a literatura é utilizada como argumento para falar dela própria, autorizando-a, reafirmando-a como prática necessária à escola pública: “Recordava-me da Maria de “Olhos D’água”, personagem criada pela escritora Conceição Evaristo, a qual também tive o prazer de conhecer numa das aulas de Língua portuguesa na escola pública”—, aglutina ficção e uma

possível realidade, num tom reflexivo sobre urgentes questões humanitárias e sociais. As análises destas e de outras produções literárias de estudantes/sujeitos do/no campo, moradores de um território majoritariamente negro/pardo, neste estudo, reiteram o caráter político, estético e social do texto literário, sua vinculação com a vida, através de um universo imaginativo, e a importância de uma abordagem sob este viés na escola. A literatura não corresponde a uma arte intangível, distante das pessoas, como, muitas das vezes, ainda é apresentada, mas simbólica, palpável e política. São os sujeitos mais diversos os seus protagonistas pela oralidade e suas corporeidades e/ou pela escrita.

A respeito da familiaridade com o gênero textual crônica, perceptível nas produções das duas estudantes/autoras, esta pode ter ocorrido, principalmente, devido à ligação entre este gênero de texto e a tradição oral, os fatos narrados, cotidianamente, pelas vias da oralidade nas comunidades camponesas, como um modo de convivência com os seus. O cordelista — e o cordel, também, é um gênero textual de tradição oral — brasileiro e baiano Cuíca de Santo Amaro, por exemplo, de acordo com Curran (1990), foi considerado um grande cronista do cotidiano.

Destaca-se, desta maneira, que a literatura apresentada na escola do campo, se compreendida na sua relação com a vida e sua ficcionalização/metaforização, sobretudo com a vida daqueles(as) postos “à margem do poder”, pode tornar palpável aos camponeses o sentido de seu ensino na escola, ganhando novas representações nas vidas destas pessoas. Para ampliar a discussão sobre a familiaridade dos sujeitos do campo com os gêneros textuais ligados à oralidade, em especial à tradição oral, serão apresentadas, a seguir, outras produções literárias de autoria estudantil, resultantes de trabalhos com a leitura e a criação literárias em sala de aula, na Educação do Campo, priorizando um gênero textual também ligado à tradição oral, à literatura feita para o canto e a declamação: a poesia de cordel. Trata-se de atividades realizadas em turmas do 8º ano do ensino fundamental, numa perspectiva temática, focalizando questões relacionadas à igualdade de gênero, principalmente à representação e ao protagonismo das mulheres na comunidade e na sociedade em geral; questões étnico-raciais, refletindo sobre racismo, autoestima, empoderamento negro; mapeamento sobre personalidades negras marcantes na história de cada comunidade em que os estudantes residem, assim como do Brasil e do mundo, dentre outras situações.

O texto a seguir, de autorias das estudantes Dandara Silva e Carolina de Jesus, 8º ano, reflete acerca da proposta lançada:

### **A menina e a transição**

Uma vez uma menina  
Quis seu cabelo alisar  
Passou vários produtos  
Pra na escola arrasar  
E se arrumava toda  
Pra os meninos conquistar

Usou todos os produtos  
Até seu cabelo alisar  
Ainda passava chapinha  
E seu cabelo começou a estragar  
Quando ela percebeu  
Começou a chorar

Ela parou de alisar  
E seu cabelo começou a hidratar  
Ele teve melhora  
E feliz, a menina começou a cantar  
Era tanta hidratação  
Enfim, iniciou a transição capilar

A transição ocorreu tão bem  
Felicidade a esbanjar  
Alegria pra todo lado  
A menina chegou a pular  
E sua mãe, também, ajudou  
A fazer seu cabelo cachear

Cabelo cacheado  
É motivo de gratidão  
A mulher torna-se empoderada  
Chega dá emoção

A gente ter cachos  
É uma perfeição.

“A menina e a transição” trata-se de uma poesia de cordel, configurada numa das suas principais formas, a sextilha, em que o eu poético coloca-se como narrador da história de uma garota que, possivelmente, para atender aos padrões estéticos predominantes na sociedade vivida, resolve alisar seus cabelos. O processo de alisamento, entretanto, torna-se prejudicial e a menina entende que o melhor mesmo é manter os cabelos cacheados, de modo que aprende a admirá-los e a sentir-se empoderada. O texto das autoras, estudantes do 8º ano, 13 anos de idade, negras e camponesas, permite a seus(suas) leitores(as) refletirem sobre autoestima, empoderamento, construção identitária, dentre outros aspectos, reiterando, ainda, o quanto a literatura está ligada à ficcionalização da vida, de modo subversivo, político, interventivo e inventivo.

Nos próximos textos, também produções cordelísticas dos(as) estudantes do 8º ano, mas, desta vez, de outra unidade escolar — trata-se de materiais elaborados num contexto pandêmico (a covid 19), por meio de aulas pelo Google meet e Google sala de aula —, poder-se-á observar como o contato com a poesia oral e popular oportunizou a construção de (contra)narrativas a respeito das pessoas negras, de modo afirmativo e positivo.

### **Djonga o brabo**

Sobre a história de um rapaz  
Hoje vou lhes contar  
Ele tem muito a falar  
E a verdade lhes mostrar  
E é sobre o Djonga  
Que nós vamos cordelizar

Sempre procurou ensinar, com melodias e canções  
Com música e poesia, expressar suas emoções  
Sua inspiração vem do rap e do funk nacionais  
Desde pequeno a música nele faz transformações



Ele cresceu em uma família  
Em que a arte era o centro das atenções

Nascido numa favela  
Viveu muito sofrimento  
E por conta das dificuldades  
Nunca teve muito conhecimento  
Encontrou no rap um motivo para sorrir  
E nas suas músicas mostrar todo o seu sentimento.

Autoras: Maria Firmina Sobral e Maria Filipa Arraes, 8º ano, EPP.

Ao ler o cordel “Djonga o brabo” — produzido por duas estudantes adolescentes, 13 anos, moradoras de um território majoritariamente negro e pardo, cercado por indústrias, mas também campesino, como o município de Candeias, na Bahia —, percebe-se a exaltação de um artista crescido num espaço periférico, e que tem a arte como instrumento de libertação. Isto é muito importante à escola, pois funciona como uma estratégia de educar os sujeitos para as relações étnico-raciais, a elevação da autoestima, permitindo uma ruptura com o racismo e a colonialidade, que, historicamente, atuaram na tentativa de invisibilização, subalternização e na construção de estereótipos sobre os negros, por exemplo, como se pode constatar nas pesquisas de Ana Célia da Silva (2011), Nilma Lino Gomes (2005), Maldonado – Torres (2020), dentre outros(as) pesquisadores(as).

No texto seguinte, intitulado de “Dandara dos Palmares: a grande guerreira”, poder-se-á, mais uma vez, observar a literatura, em especial a poesia negra e de tradição oral — esta ressalva é imprescindível — como espaço de construção de referências positivas e afirmativas sobre as pessoas negras, contrariando as narrativas impostas pela colonialidade.

### **Dandara dos Palmares: a grande guerreira**

Dandara dos Palmares  
Heroína negra brasileira  
Nela poderiam ver tudo  
Menos fraqueza.

Símbolo maior dos quilombos

Uma grande personalidade  
 Que dá coragem às mulheres  
 Para lutar pela igualdade.

Último líder do quilombo  
 Zumbi tornou-se seu marido  
 E ao seu lado  
 Ela tornou-se mãe de três filhos.

Em 6 de fevereiro  
 Dandara se suicidou  
 Rejeitando a vida de escravizada  
 De um abismo ela se jogou

Marise de Santana Palmares, 8º ano EPP

Neste texto, a autora, também uma adolescente, 13 anos, estudante do 8º ano, na E.P.P., ficcionaliza a história de Dandara dos Palmares, destacando sua força e heroísmo. Esta produção reafirma o quanto a literatura pode ser objeto de (re)escrita, de modo subversivo, das histórias de mulheres negras e de suas lutas históricas por igualdade, contra o racismo e quaisquer formas de naturalização da desigualdade social. Para os sujeitos do campo (jovens, adultos, idosos, negros e negras, indígenas, ciganos, sem-terra, sem-teto e tantos outros), mormente, esta percepção sobre o texto literário pode funcionar como movimento contra-hegemônico, de fortalecimento cultural, identitário, bem como de valorização e defesa de suas territorialidades e pertencimentos.

Nesta última produção a ser analisada, poder-se-á compreender, também, a literatura como oportunidade de contra(narrar) e denunciar injustiças sociais decorrentes do racismo. Observar-se-á um eu poético que trata, de modo político e positivo, da história de um herói negro, invisibilizado como consequência do racismo estrutural. Trata-se de um texto capaz de assegurar o caráter político da literatura e sua importância na escola como elemento decolonial, de fortalecimento cultural, identitário e de luta antirracista.

### **Um herói negro da 2ª Guerra**

Um prisioneiro de guerra que arriscou sua vida

Para cumprir a missão que até os mais fortes temia  
Invadiu o navio alemão ancorado em Tobruk, na Líbia  
Fazendo algo que os alemães não imaginaria  
Com uma lata de Pólvora perto do Barril de petróleo  
Uma grande explosão ele faria.

O navio naufragou na hora  
Mas seus atos de bravura não foram valorizados  
Ao voltar à África do Sul  
Diferente dos veteranos brancos  
Job e outros foram impedidos de ganhar sua condecoração  
Pelo simples fato de serem negros.

Uma tremenda injustiça  
Todos os negros que voltaram da guerra  
Ganharam bicicletas, ternos e bugigangas  
Diferente dos brancos que ganharam casa e terra  
Para levar suas famílias e viver em conforto  
Enquanto negros viviam pobres, depois da guerra.

Em 1952, Job Maseko morreu em um acidente  
Foi atingido por um trem aos 32 anos  
O herói de guerra que foi julgado  
Pela sua cor, ao invés dos seus atos  
Por causa do racismo  
Que gerações tem atravessado

O passado fica no passado?  
Hoje, a sobrinha de Job Maseko  
Luta para devolver, postumamente,  
A Victoria Cross que é sua por direito  
Atualmente, uma escola e uma avenida  
Foram batizadas com seu nome  
contando a história do seu legado.

Nelson Palmares e Martin Teixeira 8º ano, EPP

Quanto ao gênero textual proposto para a produção, a poesia de cordel, no texto destes dois estudantes/autores, ambos nas faixas etárias entre 13(treze) e 14(quatorze) anos, percebe-se que houve algumas inadequações, principalmente, no que diz respeito à composição das rimas e das sextilhas. Mas estes aspectos não se sobrepuseram, diante da imensa capacidade demonstrada pelos estudantes de ficcionalizar a vida. O mais relevante fora perceber que houve a compreensão do texto literário como objeto social, político inventivo e interventivo.

Trata-se, portanto, de materiais que põem a produção literária como instrumento de teorização sobre como e o que ensinar na escola, na Educação do Campo, em especial, tendo em vista um processo comprometido com a emancipação dos sujeitos, a justiça social, os direitos humanos e, sobretudo, antirracista. No que se refere ao antirracismo, Ana Célia da Silva (2011, p. 14), ao discutir a respeito da representação do negro no livro didático de Língua portuguesa da década de 90, seus autores e ilustrações, chama atenção para os efeitos das mudanças nos modos de representação social das populações negras em materiais didáticos, destacando as contribuições na (re)construção da autoestima e do autoconhecimento das crianças negras, bem como para a aceitação e interação com outras crianças pertencentes a sua raça/etnia. De acordo com essa pesquisadora, uma representação inferiorizada pode provocar autorrejeição e rejeição ao seu outro/semelhante, implicando, ainda, no reconhecimento e respeito do negro por outros grupos étnicos. Deste modo, as produções literárias estudantis, resultantes dos trabalhos com a leitura literária em sala de aula, no componente curricular de Língua Portuguesa, expostas nesta pesquisa ratificam a importância do estudo de uma literatura que dialogue, afirmativamente, com as identidades e culturas dos(as) estudantes, seus modos de vida e territorialidades. Trata-se da indicação da escola como espaço de educação formal, socializador, humanizador e de reparações sociais. Concernente à escola do campo e, de modo mais amplo, à Educação do Campo, tais abordagens mostram, ainda, a necessidade de pensá-las sob um viés interseccional, considerando raça, etnia, gênero e demais questões que atravessam a vida dos(as) camponeses.

## 2.2 A SELEÇÃO DE TEXTOS, A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E OS CAMINHOS PARA SUA PRODUÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FICCIONALIZAÇÃO DA VIDA, (RE)CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIOS

As produções literárias dos estudantes — materiais que oportunizam a percepção de uma estratégia de ficcionalização da vida e de (re)construções culturais e identitárias, dentre tantas outras figurações —, acima analisadas, resultaram de um trabalho com a leitura literária em sala de aula, na Educação Básica do Campo, cuja seleção de textos visou à relação com os possíveis pertencimentos, culturas e modos de vida dos(as) camponeses(as). De acordo com o detalhado na seção introdutória, os(as) estudantes/autores(as) dos textos pertencem a territórios constituídos de uma maioria negra/parda, ribeirinhos, assentados, trabalhadores(as) e trabalhadores(as) do campo, enfim, uma potência identitária com a qual é imprescindível o diálogo.

A turma do 9º ano de uma das escolas do campo em que atuei, a E.A.F.A, em 2019, participaria de uma das edições das Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa das escolas públicas, que teve como tema “O lugar onde vivo”. O recorte temático deste projeto bianual fora propositivo para se pensar na relação dos sujeitos com/e suas comunidades, culturas, modos de vida, resistências, (re)existências e territorialidades. Então, aproveitei o ensejo para reiterar, numa estratégia metodológica em que a literatura se tornara objeto de teorização, como isto é possível por meio da seleção de textos para o ensino da leitura literária. Os textos literários selecionados para a leitura e a reflexão acerca da temática em questão intencionaram oportunizar aos(às) estudantes compreenderem a literatura como matéria de ficcionalização da vida, de modo criativo e subversivo.

Assim, dediquei vários encontros à leitura de textos literários, como os contos e as crônicas de escritores que impulsionam a discussão nesta perspectiva, a exemplo de Conceição Evaristo (2018): os contos “Olhos D’água” e “Maria”; Marcelino Freire: o conto “Muribeca”; Cidinha da Silva (2016), com as crônicas de “Sobre-viventes”, e Daniel Munduruku (2004; 2016) com suas várias crônicas e contos encontrados, especialmente, nas obras “Crônicas de São Paulo” e “Histórias de índio”. Antes de realizar a leitura dos textos literários, os estudantes pesquisaram sobre a vida de cada autor(a), com destaque para as histórias de resistência e (re)existência, num país construído nas bases do latifúndio e em ideais eurocêntricos, racistas, dentre outros efeitos da colonialidade. O conhecimento sobre a trajetória de Conceição Evaristo

e a leitura do conto “Maria”, por exemplo, despertaram em boa parte da turma o desejo de acessar, na íntegra, a obra da autora. O texto não constava no acervo da biblioteca escolar, mas encontramos uma versão em PDF, disponível na internet, o que favoreceu o trabalho.

Lemos coletivamente os textos, em voz alta, ensaiando a performance que o conteúdo exigia. Primeiro, os(as) estudantes tiveram um tempo para a leitura silenciosa, de modo a familiarizar-se com o texto, e, depois, cada um(a) foi convidado(a) a ler um período ou parágrafo deste. Iniciei, indicando o necessário tom da narrativa; tratando da relação entre voz, corpo, performance e emoção para o envolvimento de todos e todas na leitura literária. Alguns estudantes resistiram ao modelo, por timidez, mas aceitaram a dinâmica, cada um a seu estilo. Após a leitura do conto “Maria”, houve muita emoção, choro, inclusive por parte da mediadora. A leitura promoveu identificação. São muitas as “Marias” no cotidiano do campo, mormente.

Visando ao aprofundamento da leitura do texto, lancei alguns questionamentos aos estudantes: Quem é esta “Maria” construída por Evaristo, na sociedade em que vivemos? É possível reconhecer esta “Maria”: mulher, mulher negra, mãe, trabalhadora, desejosa de oferecer vida digna aos(às) seus(suas) filhos(as), mas vitimada pelo racismo e pelas péssimas condições de emprego e renda deste país, na comunidade onde vivemos? Foram alguns dos questionamentos que se apresentaram aos(às) estudantes como alternativa para pensar a literatura, também, como ficcionalização da vida, numa estratégia de denúncia, de (re)escrita de si, de resistência, de (re)invenção e (re)existência.

Esta mesma estratégia metodológica, participativa e dialógica, fora proposta na leitura dos demais autores escolhidos. Em “Crônicas de São Paulo” e “Histórias de Índio”, de Daniel Munduruku, os(as) estudantes puderam perceber, por meio da leitura de contos e crônicas, a literatura como instrumento de afirmação da territorialidade, reexistência e luta das comunidades indígenas contra o racismo e a colonialidade. Nas crônicas “É índio ou não é índio?” e “Índio come gente?”, abordamos sobre a maneira que Munduruku constrói narradores e personagens, tensionando os diversos estereótipos criados em torno dos indígenas e de seus modos de vida, como por exemplo: a ideia de que todo indígena tem que viver nas matas; a compreensão de que indígenas não podem transitar em outras culturas, utilizando, inclusive, adereços, como o “relógio de braço”, “calças jeans” etc.; o entendimento de que só são civilizados os sujeitos que pertencem aos espaços urbanos, dentre tantas outras importantes questões merecedoras de atenção crítica. O acesso ao questionamento desses estereótipos por

meio da ficção de autoria indígena ou de outras autorias ainda postas “à margem do poder” — como os textos da literatura negra—, que se colocam em defesa de suas identidades e territorialidades de maneira afirmativa e positiva, possibilitou a identificação dos sujeitos do campo com a leitura literária, impulsionando o desejo de “ser mais”, como proposto por Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022). Conforme, também, destaca Florentina Souza (2016), trata-se da literatura como oportunidade de (re)construção de relações interculturais, de maneira respeitosa e humanizada com a alteridade.

A propósito dessa ideia defendida por Souza, é válido expor, ainda, que a partir da ficcionalização da experiência indígena por Munduruku, os(as) estudantes do campo tiveram acesso a outras versões e histórias indígenas. No conto “O menino que não sabia sonhar”, por exemplo, pôde-se observar o processo de escolha do nome de uma criança, a “nominação”, o nascimento, a “iniciação” e outros elementos ligados ao sagrado na cultura dos povos originários, principalmente em determinadas etnias. A seguir, aparecerão alguns trechos da narrativa:

O pajé olhou com amor aquela criança que acabara de nascer. Foi um nome inspirado pelos antepassados em um sonho [...] dera o nome de Kaxi para o pequeno numa cerimônia que acontece anualmente. [...] Kaxi foi crescendo e passando a participar da vida social da aldeia Katô (Munduruku, 2016, p. 12-16).

São leituras que, especialmente para os sujeitos do campo, podem ser potenciais na ficcionalização de suas histórias, culturas, modos de vida e territorialidades, contrapondo-se aos estereótipos construídos ao longo do tempo pelas vias do racismo e da colonialidade; à “história única”.

Em relação aos textos produzidos pelos(as) estudantes da unidade escolar em que atuei, no município de Candeias, na Bahia, a E.P.P., cabe dizer que estes foram resultantes de outro projeto, desta vez em âmbito escolar, o qual objetivava o fortalecimento cultural e identitário dos sujeitos, numa perspectiva decolonial e antirracista, por meio da leitura e da produção literárias. Apesar de não ser considerada, oficialmente, uma escola do campo, por se situar na sede do referido município, a escola E.P.P. possui, como parte de seu público, estudantes ligados aos distritos e povoados, caracterizados pelas atividades da pesca, mariscagem, agricultura etc. Ademais, Candeias, conforme dados apontados pelo último censo do IBGE (2022), já tratados na seção introdutória a este estudo, tem uma população majoritariamente

parda/preta, e que enfrenta, cotidianamente, os efeitos do racismo estrutural. Tais dados apontam para a necessidade de que este público estudantil encontre na escola um espaço de protagonismo, autorreconhecimento, (re)construção identitária, de modo positivo e afirmativo, bem como de elaboração de contranarrativas subversivas aos ditames da colonialidade, os quais perpassam os saberes escolares, conforme defendido por Nilma Lino Gomes (2005), Silvio Almeida (2020), Eliane Cavalleiro (2005), Ana Célia da Silva (2011), Maldonado-Torres (2020), dentre outros(as) pesquisadores(as) com os(as) quais esta pesquisa propõe-se a dialogar. Trata-se de um contexto que chama atenção para o quanto precisamos estar atentos ao mapeamento pedagógico das territorialidades do público escolar. A escola jamais pode ignorar estes processos.

Desta maneira, a seleção de textos para o projeto escolar em questão ocorrera, priorizando materialidades da tradição oral, em especial a literatura de cordel, de autoria negra e com temáticas voltadas à representação das pessoas negras de modo afirmativo. Os(as) estudantes do 8º ano, adolescentes nas faixas etárias entre 13 e 14 anos, leram os cordéis da escritora Jarid Arraes, alguns constantes na obra “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, como “Dandara dos Palmares” e “Maria Felipa”, e outros folhetos da autora, tais como “A menina que não queria ser princesa”, “A rainha de turbante” e “Quem tem Crespo é rainha”. Durante as aulas, os(as) estudantes foram convidados(as) a ler os textos em voz alta, no ritmo da cantoria nordestina. Boa parte da turma quisera ler um verso e/ou uma estrofe, o que demonstrara um envolvimento com o gênero de texto indicado. Após a leitura em voz alta, houve a mediação da análise textual, em que os(as) leitores(as) foram provocados a pensar, por exemplo: na importância da literatura de Jarid Arraes para um conhecimento antirracista das histórias de Maria Felipa e Dandara dos Palmares; em questões, tais como cabelo, identidade e autoestima negra; a literatura como ficcionalização da vida e a estética do cordel, sua estrutura em rimas, métricas, sextilhas, septilhas, quadras etc. Finalizadas as discussões, nos encontros seguintes, os(as) estudantes foram desafiados(as) a eleger personalidades negras que marcaram as histórias de suas comunidades, do Brasil e/ou do mundo, buscando dados sobre a história destas pessoas. As informações coletadas culminaram na produção de cordéis potentes, conforme apresentados neste estudo.

Para Gomes (2005), a afirmação de uma identidade negra de modo positivo, num contexto social que, historicamente, ensina as pessoas negras, desde muito cedo, que é



necessário negar sua própria identidade para ser aceito, corresponde a um imenso desafio encarado por brasileiros e brasileiras. “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?” (Gomes, 2005, p. 42). Foram essas reflexões que fundamentaram a escolha dos textos literários que ocuparam espaço na sala de aula, indicando, ainda, o quanto a escola, na Educação do Campo, em especial, precisa ser pensada numa perspectiva antirracista e interseccional, considerando questões étnico-raciais, de classe, gênero, dentre outros aspectos.

De maneira consonante às reflexões propostas neste estudo — preocupada com os efeitos históricos das representações estereotipadas, violentas, sobre o negro nas mais diversas esferas sociais, na televisão, no cinema e na literatura, por exemplo —, na obra “O negro visto por ele mesmo”, Beatriz Nascimento chama a atenção para questões relevantes no que se refere à relação entre literatura e identidade. Ela ressalta que, historicamente, houve muitas dificuldades em se relacionar a imagem do negro na literatura brasileira à questão da identidade — seja ela individual ou coletiva —, já que esta é determinada por variáveis fatores. “Queremos sugerir que a identidade não se faz com um só elemento caracterizador, mas nas inter-relações sociais onde origem, meio formador, aspirações e frustrações se combinam” (Maria Beatriz Nascimento, 2022, p. 11).

A autora segue afirmando que boa parte da literatura produzida e consumida no Brasil é pensada por autores brancos, integrantes de espaços econômicos e sociais privilegiados. Com algumas raras exceções, estes intelectuais insistem em imagens estereotipadas destes sujeitos, em suas narrativas ficcionais. Ela cita exemplos, como as obras “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, e “Tambores de São Luís”, de Josué Montello.

O importante é verificar que o negro não fala nessa literatura de seus anseios mais íntimos, enquanto homem, da sua visão de mundo verdadeira, das diversas gamas de sua psicologia, enquanto um discriminado ou despossuído. Nem da dinâmica política mais ampla diante desse estado de coisas (Nascimento, 2022, p. 112).

As reflexões realizadas pela autora corroboram a necessidade de que na Educação do Campo, assim como na escola pública brasileira, principalmente, os(as) sujeitos tenham acesso a outras materialidades literárias, cujos(as) autores(as) construam imagens, representações sociais e identitárias oportunas ao fortalecimento individual e coletivo, como ocorrera, por

exemplo, nas leituras selecionadas para o trabalho em sala de aula, mostradas nesta pesquisa. Faz-se necessário reconhecer que já houve importantes avanços no que diz respeito à produção e circulação destas outras materialidades literárias — em especial as de autorias negra e indígenas —, com imagens que subvertem as representações sociais racistas e colonialistas, sobretudo a partir da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Contudo, ainda não é o suficiente. É preciso intensificar as propostas de circulação e difusão destas obras no ambiente escolar, em seus mais amplos espaços, territórios e territorialidades, mas, atrelado a isso, um acirrado compromisso com a formação inicial e continuada dos(as) docentes para o trabalho com tais materiais, sob vieses multicultural, antirracista e decolonial.

A compreensão da literatura como este espaço de negociação de outros sentidos à vida pelos sujeitos, mexendo com suas representações, subvertendo-as, é imprescindível às comunidades do campo, tendo em vista os diversos apontamentos já feitos por Hall (2003), Santos, Paludo e Oliveira (2010), Almeida (2020), dentre outros teóricos, no decorrer deste texto.

### 2.3 A LITERATURA COMO FICCIONALIZAÇÃO DA VIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Concernente à ideia da literatura como espaço de ficcionalização da vida, também na disputa por outras narrativas, decoloniais e antirracistas, num diálogo cultural e identitário, vale mencionar os estudos desenvolvidos por Jailma Moreira (2015). Num de seus textos dedicados a pensar sobre escrita e subjetividade, a autora reflete a respeito de como a produção literária de sujeitos subalternizados, historicamente, como as mulheres negras, por exemplo, pode estar relacionada às subjetividades destas pessoas, numa estratégia de metaforizar suas experiências de vida, de modo subversivo. Nesta perspectiva, sobre a escrita literária feminina, é possível dizer que ela engendra-se como possibilidade de criação de outra subjetividade feminina, não invertendo os processos de subjugação, mas subvertendo-os, mostrando, por exemplo, pelas vias da metaforização, a ruptura com uma cultura patriarcal, reafirmado os vínculos entre literatura e vida (Jailma Moreira, 2015, p. 71).

A análise desenvolvida pela autora parte dos depoimentos de escritoras participantes de dois eventos que tematizaram a literatura de autoria feminina, a saber: “Mulher e Literatura”,

realizado em Brasília, em 2011; e uma roda de conversa ocorrida no município de Alagoinhas, estado da Bahia, com a presença da escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo.

Nos dois eventos, as relações entre linguagem e poder se fizeram perceptíveis; também a dificuldade de tornar-se escritora, tornar-se outra mulher, rompendo uma cultura patriarcal e revitalizando a literatura no seu imbricamento com a vida, pela via da metaforização e não pela busca causal do real, como nos alerta Eneida Maria de Souza (2011), ao tratar da crítica biográfica e autobiográfica, de sua potência e de suas armadilhas (Moreira, 2015, p. 72).

Como se pode inferir, por meio das ideias de Jailma Moreira (2015), esta relação entre produção literária e vida, a metaforização do real, a escrita de si ou as “escrevivências” — este último termo cunhado pela escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo (2020), para se referir às experiências literárias das mulheres negras —, corresponde a um modo de ficcionalizar a vida, podendo, ainda, envolver um coletivo, num movimento de identificação e reconhecimento. Concernente à reflexão sobre subjetividade, escrita e ficcionalização da vida, Moreira traz uma consideração feita pela escritora negra Cristiane Sobral, durante o encontro “Mulher e literatura” em Brasília: “Cuidado com as armadilhas, pois estou vendo com o espelho do outro” (Sobral *apud* MOREIRA, 2015, p. 73). De acordo com a autora, Cristiane Sobral (2011) referia-se ao fato de muitas mulheres negras terem dificuldade em reconhecerem-se/enxergarem-se escritoras, devido aos estereótipos construídos, historicamente, sobre seus corpos, por meio da colonialidade — como a associação ao trabalho doméstico e às posições de subalternidade, segundo apontado pelas pesquisas de Beatriz Nascimento (2022) — e lhes lança um alerta. As palavras da escritora surgem como um convite à construção de contradiscursos, à reconstrução de subjetividades, de modo positivo e libertador. Assim,

Nessa linha do contradiscurso e seguindo os propósitos de remodelação de signos sobre si, conjugando o literário ao biográfico, Cristiane Sobral recita: “Não vou mais lavar os pratos, nem limpar a poeira dos móveis, sinto muito: comecei a ler”. Com tudo isso, percebemos a reinvenção de uma cultura marcada pelo signo patriarcal, a autopercepção que se traduz como autoficção, nos moldes propostos por Leonor Arfuch (2010), como um deslizamento, via relatos de si conscientes de sua ficcionalidade e sem compromisso com certa referencialidade. Ou ainda, na esteira de Souza (2011), autoficção como encenação de subjetividades, recriação de si, sem obsessão por reprodução (Moreira, 2015, p. 81).

Essas ponderações reafirmam a relevância de pensar-se o ensino de literatura na escola como possibilidade de recontar histórias, ficcionalizando-as, metaforizando-as, de modo

subversivo, como suplemento à vida. A literatura é um espaço potente de contradiscursos, em especial, para a reexistência, conforme nos assegurará a pesquisadora brasileira Ana Lúcia Silva Sousa (2011), ao tratar da produção do gênero textual hip-hop por comunidades, maiormente negras, como letramentos de reexistência, ideia que, também, subsidia este estudo.

Ainda sobre o ensino de literatura como oportunidade de ficcionalização da vida, resistência e (re)existência, é indispensável o aprofundamento nas discussões empreendidas por Conceição Evaristo (2020), a qual, durante um Seminário realizado pelo Itaú Social, lançou reflexões a respeito deste processo, ao dialogar acerca do sentido do termo *escrevivência*. Para a autora, *escrevivência* diz respeito a uma maneira de autoficcionalizar-se na relação com o(s) outro(s), de modo subversivo e inventivo. Trata-se da escrita de uma voz coletiva e capaz de coletivizar; de uma proposta de trabalho que nos coloca em relação ao outro. A arte só faz sentido se nos coloca em/na relação ao/com o outro e a *escrevivência* é um caminho para que as pessoas assumam o exercício da leitura, da escrita e da oralidade como direito. É a ficção como vontade de criar, recriar e intervir na realidade individual e coletivamente (Evaristo, 2020). A pesquisadora segue destacando que

*Escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

Esta concepção é traduzida pela ficcionista, em suas inúmeras produções literárias, ao fundir vida e arte, construindo personagens negras(os) providos de sentimentos e emoções, protagonistas na relação com suas identidades, memórias e ancestralidades, de modo afirmativo, contrariando as imposições histórico-discursivas da colonialidade. A ausência de personagens negros(as) providos(as) de emoções e sentimentos, na literatura brasileira, fora denunciada por pesquisadoras, como Beatriz Nascimento, coforme se verá a seguir:

O amor nessa literatura é sempre o inter-racial. Poucas obras se referem ao amor entre negro e negra; quando há, trata-se de um amor destituído de prazer,

no qual o sentimento está restrito às questões de sobrevivência material. Se há exceções, não cobrem a tendência a apresentar não dois seres que se desejam, mas que se juntam por contingências ligadas às perspectivas de vida mais primárias: alimentar-se, trabalhar, (se trabalham, geralmente, isso cabe à mulher), gerar outros seres sem ambição e morrer (Beatriz Nascimento, 2022, p. 112).

Neste sentido, em busca da subversão desta ordem social, Evaristo diz que suas personagens são ficcionalizadas de maneira a (con)fundir-se com a própria vida, uma vida que ela e muitos experimentam em seus lugares, portanto, individual e coletiva, vinculada, originalmente, a uma pertença. “Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, escrevivência” (Evaristo, 2020, p. 31). Essa defesa da ideia de escrevivência como expressão que consegue integrar vida e arte, a partir de um eu poético individual-coletivo, pode ser experienciada nas respeitáveis produções literárias da autora.

Em “Olhos D’água”, por exemplo — obra que também ocupara espaço nas aulas de Língua Portuguesa que ministrei na turma do 9º ano da E.A.F.A, inspirando-a à ficcionalização da vida, como se pôde ver no texto “A última palestra”: “Recordava-me da Maria de “Olhos D’água”, personagem criada pela escritora Conceição Evaristo, a qual também tive o prazer de conhecer numa das aulas de Língua Portuguesa na escola pública” (Marielle Palmares Franco – estudante do 9º ano) —, ela cria personagens capazes de provocar identificação com muitos(as) leitores(as), sobretudo com as mulheres negras e outros sujeitos que, infelizmente, ainda vivenciam os nefastos efeitos do racismo e da exclusão social. No conto Olhos D’água, que dá título à obra, Evaristo traz como personagem principal uma filha que, após muitos anos de convivência com sua mãe, não consegue se lembrar de qual era a cor de seus olhos: “Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe?” (Evaristo, 2016, p.). A narradora-personagem angustia-se com tal questionamento, já que possuía ciência dos tantos momentos vividos ao lado da matriarca:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos (Evaristo, 2016, p.).

Na tentativa de decifrar a cor dos olhos de sua mãe, a narradora-personagem traz à memória cenas de sua infância, as quais a fazem estabelecer semelhanças entre suas experiências de vida e as da matriarca. Recordar-se de quando sentia cheiro de comida saborosa, mas descobria que, na verdade, mal tinha o que comer; e sua mãe inventava o alimento para nutrir os filhos. “As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida” (p. 17). Diante de tantas dificuldades, a mãe sempre sorria “um sorriso molhado”. “[...] Os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! (p. 18).

A narrativa construída por Evaristo reafirma a relação existente entre vida e arte, com muita poesia, mexendo com as emoções e sentimentos de seus de seus(suas) leitores(as), especialmente, ao trazer à cena literária a dor e o sofrimento vivenciados por uma mãe ao perceber que a fome consome seus filhos; e também ao abordar o olhar dos filhos sobre o sofrimento desta mãe. São histórias que, a cada dia, (con)fundem-se com a vida de milhares de pessoas, sobretudo de comunidades negras, no Brasil. Quantas mulheres, principalmente mulheres negras, no Brasil, não choram, diariamente, por não poder atender às necessidades mínimas de seus/suas filhos e filhas?

A arte da escrevivência, portanto, permeia e convoca um coletivo, provocando identificação, e jamais será enxergada a olho nu, pelos que só são capazes de ver a superfície, como sugere a autora. “Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens” (Evaristo, 2020, p. 37). Esta identificação pode ser ensaiada por muitos estudantes da escola pública brasileira, principalmente, em contextos de minorias sociais, como na Educação do Campo, dentre muitos outros, oportunizando (re)elaborações identitárias, promovendo a exigência de outras narrativas sobre os(as) subalternizados(as); combatendo o racismo estrutural; refletindo sobre o cotidiano vivido, de modo crítico, interventivo e inventivo.

Concernente aos camponeses, faz-se necessário que estes sujeitos construam narrativas que deem conta da potência cultural e identitária de si e do lugar onde vivem, num processo individual/coletivo e coletivizante, de modo crítico, político, inventivo, antirracista e decolonial, ensejando seus protagonismos, como poeticamente proposto por Evaristo (2020). Ainda é comum, no campo, escutar que a escola é uma grande oportunidade para que as

comunidades camponesas ganhem civilidade, distanciando-se do lugar onde vivem — este último ainda associado ao atraso e à incivilidade, como já discutido. A arte da “escrevivência”, por meio da leitura e da produção literárias decoloniais e antirracistas, coloca-se, portanto, de maneira potente na desconstrução dessa ideia. Através dela, é possível refletir, criticamente, sobre os vários estereótipos elaborados em referência ao campo e aos camponeses; seus modos de funcionamento como mecanismos de subjugação e dominação, propondo uma compreensão do campo como espaço de vida, conhecimento, cultura e de trabalho com dignidade, como defendido por Caldart (2002) e Santos, Paludo e Oliveira (2010).

No conto “Maria”, que também integra a obra “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, vê-se, igualmente, esta escrevivência que (con)forma e (con)funde vida e arte, pondo a arte como questionamento, ressignificação e tensionamento à vida, envolvendo subjetividades e intersubjetividades, individualidades e coletividades. “Maria” é mais que um nome próprio. É um signo que traduz identidades múltiplas; histórias experienciadas por inúmeros personagens que a autora, com muita competência, deixa subentendidos em sua narrativa; é o individual e o coletivo fundindo-se na criação literária. “Maria” representa, dentre outros sujeitos que se encontram à margem do poder, muitas mulheres negras que, infelizmente, ainda vivem em condições subumanas, com empregos e remunerações precários. Na narrativa de Evaristo, essa personagem retorna do trabalho duro na casa de sua patroa, trazendo apenas uma gorjeta e os restos de alimentos consumidos numa festa ocorrida no dia anterior, no domingo. “A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz” (Evaristo, 2018, p. 42). Quantas mulheres, sobretudo mulheres negras, não vivem essa história? As escrevivências são, de fato, a ficcionalização da vida, sua metaforização.

O narrador, nesta produção literária de Evaristo, mostra, ainda, que, após longa espera, Maria entra num ônibus e tem um encontro inesperado com o pai de seus filhos. Ela já não o via há anos, por isso ficou muito abalada com aquele encontro. Lembrava-se dos momentos que estiveram juntos, da companhia. A narrativa focaliza os tantos sentimentos, paixões e a solidão que envolvem sua personagem principal e, também, o coadjuvante. O homem, pai dos filhos da protagonista, o qual não possui um nome próprio, no conto — talvez, também, esta tenha sido uma estratégia da autora para permitir ao leitor a visualização de vários sujeitos naquele papel —, é provido de muitos sentimentos: a alegria ao saber que seria pai; a saudade; uma narrativa

que contraria o modelo hegemônico no que se refere aos personagens negros, principalmente, como apontado por Beatriz Nascimento (2022).

Estes mesmos aspectos tornam-se perceptíveis nas produções literárias das estudantes Marielle Palmares e Paulina de Jesus – 9º ano, EAFA, apresentadas nesta seção. O(A)narrador(a) e o(a) narrador-personagem construídos pelas estudantes/autoras trazem indícios de suas possíveis relações com a vida de suas criadoras e, talvez, tenham surgido como esta estratégia de ficcionalização da vida ou de escrevivências. A noção de “escrevivência”, proposta por Evaristo (2020), neste caso, é um valioso operador teórico para se refletir a respeito da formação leitora dos sujeitos subalternizados, por exemplo, os(as) camponeses(as): mulheres, mães, trabalhadoras do campo, ribeirinhos(as), quilombolas — pessoas que assumem múltiplas e potentes identidades, cotidianamente, a fim de atender às suas mais variadas necessidades sociais, enfrentando os efeitos do racismo, do sexismo, da violência de gênero e de tantos outros males da “modernidade/colonialidade” —, numa perspectiva de letramentos. O termo letramentos, aqui, é compreendido como sendo os mais diversos usos sociais da leitura, da oralidade e da escrita pelos sujeitos, na relação com suas culturas, modos de vida, identidades e territorialidades, como se verá em Ana Lúcia Silva Souza (2011) e Áurea Pereira (2013), especialmente.

Pensar escrevivências e formação de leitores de literatura sob o viés dos letramentos, na Educação do Campo, significa oportunizar aos sujeitos a compreensão de como suas vivências podem tornar-se motes para os processos formativos na escola. Escrevivências são escritas individuais e coletivas que convidam à coletividade, à relação com a ancestralidade, a partir das territorialidades e pertencimentos dos próprios sujeitos. É importante ficcionalizar as histórias das famílias negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, assentadas, agricultoras, marginalizadas, de modo positivo, afirmativo e subversivo, e a ideia de “Escrevivência” proposta por Evaristo (2020) abre preciosos caminhos para essa ficcionalização. A escrita de Conceição Evaristo possibilita que os subalternizados se engajem na reivindicação pela escuta de suas vozes, afirmando suas identidades — que são também as dos outros/dos seus — positivamente; a escrevivência autoriza a construção de outra episteme.

Concernente, ainda, a esse operador teórico como sendo um caminho viável para a ficcionalização da vida, sobretudo pelo protagonismo dos subalternizados, dos que estão “à margem do poder”, vale destacar a pesquisa desenvolvida por Fernanda Felisberto da Silva



(2011). Num consistente estudo dedicado à temática da afetividade na escrita de mulheres negras na diáspora, a autora permite aos(às) seus/suas leitores(as) compreenderem como a escrevivência marca as produções literárias dessas escritoras, construindo espaços de ressignificação e contestação da vida, de modo crítico, político, inventivo e interventivo. A investigação feita pela pesquisadora teve como corpus as obras de algumas escritoras brasileiras e estadunidenses, estas últimas denominadas por ela de afro-americanas, conforme se verá a seguir:

As vozes literárias que nos acompanharam durante toda esta travessia acadêmica foram as brasileiras Carolina Maria de Jesus, com as obras Quarto de Despejo (1960) e Diário de Bitita (1986), e Conceição Evaristo, com Ponciá Vicêncio (2004), e as afro-americanas Maya Angelou, com Eu sei porque o pássaro canta na gaiola (1969) e Zora Neale Hurston com Seus olhos viam Deus (1937) (Silva, F., 2011, p. 21) .

Desta maneira, a autora analisa como, apesar das distintas posições geográficas ocupadas na diáspora, as escritoras negras brasileiras e afro-americanas supracitadas apresentam, em suas obras, experiências de ativismo e luta antirracistas que se entrecruzam através de suas escrevivências. Sobre a arte da escrevivência, a qual consegue amalgamar vida e arte, como já dito neste estudo, a autora dialoga com a teórica e escritora brasileira Conceição Evaristo (2007) — cuja produção literária, especialmente, a obra Ponciá Vicêncio, também é objeto de apreciação em sua pesquisa — que afirma o seguinte:

Se a leitura desde a adolescência foi para mim um meio, maneira de suportar o mundo, pois me proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também, desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar ou inserir para modificar. Essa inserção para mim pedia a escrita. E se inconscientemente desde pequena, nas redações escolares, eu inventava um outro mundo, pois dentro dos meus limites de compreensão, eu já havia entendido a precariedade da vida que nos era oferecida, aos poucos fui ganhando uma consciência. Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra (Evaristo, 2007, p. 20 apud, Silva, F., 2011, p. 29).

As palavras de Evaristo, citadas por Fernanda Felisberto da Silva, endossam, dentre outras importantes e urgentes questões, o quanto o cotidiano escolar, as leituras e produções textuais realizadas nestes espaços de formação para a vida e a participação social, podem e devem oferecer às pessoas um diálogo com suas vivências, modos de vida individuais e coletivos, como alternativa de (re)existir. A escrevivência, como defendida pela ficcionista

brasileira, é um mecanismo inegável de resistência e (re)existência, sobretudo em coletividade, o que é proficuamente confirmado pela pesquisa desempenhada por Fernanda Felisberto da Silva (2011), ao mostrar o entrecruzamento de relevantes temáticas sociais que afetam a comunidade negra, refletidas nas produções literárias de escritoras negras, em seus distintos espaços geográficos ocupados na diáspora.

Escrever, portanto, é escrever ou oralizar para viver. Trata-se, ainda, de um movimento artístico que consolida o compromisso entrelaçado entre a vida e a arte da literatura, confrontando a limitada e limitante noção ocidental de que a literatura, em especial, não possui responsabilidade sobre a realidade vivida. Quando Evaristo (2007) apud Fernanda Felisberto da Silva revela que, desde a sua infância na escola, a escrevivência, a seu modo peculiar, já dizia respeito a um processo de conscientização do potencial interventivo e inventivo da leitura e da escrita, bem como da responsabilidade que esta última possui sobre suas experiências humanas e sociais, individuais e coletivas — como o ser sujeito-mulher-negra e sua autoafirmação, por exemplo — nota-se a função político-social que este operador teórico desempenha.

É oportuno, neste caso, reiterar o convite às(aos) professoras(es) à revisão de seus planejamentos, bem como à exigência de reformulação dos currículos escolares pelos sistemas de ensino, focalizando a ideia de escrevivência como condição para (re)existir e resistir em coletividade, especialmente, em ambientes constituídos, consideravelmente, de minorias sociais, como é o caso da escola pública brasileira. Ao revisitar-se as produções literárias dos estudantes da Educação Básica do Campo, analisadas nesta pesquisa sobre o ensino da leitura literária na Educação do Campo, poder-se-á compreender a consistência pedagógica desta ideia. O contato frequente com leituras literárias “escrevíveis” pode impulsionar o protagonismo estudantil, por meio da reflexão sobre questões humanas, humanitárias, políticas e sociais importantes, buscando ficcionalizá-las, na perspectiva da construção de outro mundo possível: um mundo mais humano, equânime e, principalmente, com justiça social. Esta reflexão é imprescindível à Educação do Campo, sobretudo.

Ainda com ênfase na escrevivência como processo de ficcionalização da vida, numa possibilidade de recriação e reinvenção das experiências, mormente para as mulheres negras, Fernanda Felisberto da Silva traz à baila o caso da escritora negra da literatura brasileira, Carolina Maria de Jesus. Ao investigar as características do gênero de texto predominante em

duas obras dessa autora: “Quartos de despejo” e “Diário de Bitita”, a pesquisadora aponta para como a escrevivência possui a capacidade de obrigar, inclusive, à redefinição de alguns gêneros textuais. O gênero de texto diário, por exemplo, de acordo com Silva, é definido por Caliggaris (1995) como desprovido de preocupação formal com registros de datas e eventos externos que localizem o posicionamento do autor. Todavia, os diários escritos por Carlolina Maria de Jesus contrariam essa afirmação, já que datas e eventos são não apenas registrados, como também acompanhados de análises profundas e críticas pela escritora:

No ano de 1924, surgia a revolta do general Isidoro Dias Lopes. Ninguém soube o porquê daquela revolução. Oposição contra o presidente Artur Bernardes? Promoveram uma campanha “Doe ouro para o bem do Brasil”. E até em Sacramento, minha terra natal, apareceram angariadores de ouro. Em cada casa que eles chegavam recebiam qualquer objeto de ouro, porque as donas daquela residência não queriam ficar desprestigiadas. Davam o ouro, e recebiam uma aliança de chumbo e cobre, com uma inscrição: “Dei ouro para o bem do Brasil”. E as madamas usam aquelas alianças com ênfase. Propagou-se que foram arrecadados noventa quilos de ouro. E o Brasil continuou com seu povo analfabeto e aguardando outro sucesso de Rui Barbosa. Ele era o político marca registrada daquela época. Mesmo morto, ainda predominava (Jesus, 2007, p. 43)

13 de maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata como desprêso. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim mandei os

meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

- Viva a mamãe!

(...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava conta a escravatura atual – a fome! (Jesus, 1960, p. 32) apud, Silva, F., 2011, p. 29).

Neste segundo excerto, observa-se, por exemplo, que Carolina Maria de Jesus (1960) parece vincular sua experiência de vida a um acontecimento histórico, para denunciar a pseudoabolição da escravatura, já que muitas pessoas ainda continuam escravizadas pela fome no país. Trata-se de registros literários que ratificam o compromisso das escrevivências literárias, marcadas, sobretudo, pelas experiências das mulheres negras, com questões sociais importantes e urgentes nos espaços diaspóricos.

Em relação ao romance “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo, Fernanda Felisberto aponta para o seguinte:

Nos romances produzidos por autores(as) negros(as) existe um pacto pré-estabelecido entre leitor(a) e autor(a) por uma busca de uma verdade, uma identificação entre fatos vividos, pesquisados pelo autor(a), (res)significados no momento da escrita, criando também um pacto de vivência da mesma situação pelo(a) leitor(a), mas, no caso do romance, a capacidade de ficcionalizar do(a) escritor(a) está no centro do debate (Silva, F., 2011, p. 26).

Reafirma-se, desta maneira, o estreitamento entre a ideia de escrevivência e a construção de uma literatura que interaja com as vivências daqueles(as) que estão à margem do poder. A este respeito, Fernanda Felisberto analisa, ainda, a autobiografia de Maya Angelou e diz perceber no texto desta autora um desejo de lembrar, de tratar do elemento étnico, do fortalecimento da sua autoestima como escritora e mulher negra, bem como a intenção de oferecer à juventude negra que, do mesmo modo que ela, enfrenta muitas adversidades, mas precisam seguir em frente, uma experiência de empoderamento.

Silva, F. (2020, p. 33) busca discutir a afetividade na produção literária de mulheres negras brasileiras e afro-americanas, na diáspora, com o objetivo de

[...] tentar construir um novo tecido textual, onde a questão das emoções e as subjetividades das mulheres negras possam ser levadas em conta, já que na história de representação destas mulheres em ambos os territórios selecionados, Brasil e Estados Unidos, a falta de afeto é uma constante ainda presente em muitas obras.

Coloca-se, portanto, a literatura como alternativa na produção de outras narrativas, questionando e forçando a subversão da ordem instituída, a partir de um viés antirracista e decolonial. A formação do leitor de literatura, neste sentido, na Educação do Campo, será potentemente política. Para tanto, faz-se necessário que a escola esteja engajada em concepções de leitura e literatura que ultrapassem o modelo hegemônico, dialogando com a vida; amalgamando vida e arte.

#### 2.4 A TRADIÇÃO LITERÁRIA ORAL E SUAS RELAÇÕES COM OS SUJEITOS DO CAMPO

As discussões ocorridas ao longo deste estudo têm permitido, de igual modo, a compreensão da familiaridade entre os sujeitos do campo e os textos relacionados à tradição oral, o que trouxe a exigência de uma pesquisa mais ampla sobre essa temática. No texto “Tradição viva”, Hampâté Bâ descreve a força da tradição oral na constituição da vida nas comunidades africanas. Ele afirma que nenhuma tentativa de conhecer com afinco a história, a

cultura e o espírito das comunidades africanas terá validade se não possuir como base a tradição oral. Assim,

[...] nessa herança de conhecimento de toda a espécie, pacientemente transmitido de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são* a memória viva da África (Hampâté Bâ, 2010, p. 167).

É possível apoiar-se em Hampâté Bâ e assegurar que é limitante ensinar literatura na Educação do Campo, especialmente, sem começar pela tradição oral. Ela é a responsável, ainda hoje, pela (res)significação do cotidiano de muitos campesinos, embora boa parte das escolas ainda lhes negue este (re)conhecimento. Como ilustração a essa afirmativa, cabe citar o caso de um estudante da E.A.F.A, o qual, aos 17 anos, ainda não havia sido alfabetizado. Quando ele passou a estudar na turma em que eu lecionava, já no 8º ano, inquietei-me com sua situação. Busquei conhecer sua história de vida, seus afetos, sua rotina. Pensei em estratégias que pudessem favorecer sua formação leitora escolar e o processo de alfabetização, em diálogo com seus modos de vida. Tendo em vista que ele trabalhava numa fazenda, lidando com o gado, levei vários folhetos de cordel com temáticas ligadas ao trabalho no campo, tais como “A caneta e a enxada”, de Jurivaldo Silva e Patrícia Oliveira, e “O homem do semiárido”, de Domingos Santeiro, pensando na possibilidade de seu encantamento pela voz poética presente naquelas produções. Fora proveitoso! Li cordéis com a turma em muitas das aulas. Para aquele estudante, em especial, o trabalho era ainda mais aprofundado. Ele possuía a tarefa de reconhecer as letras, lendo um verso por dia; depois aumentamos para uma estrofe, e assim fui ampliando a proposta. A ideia era de que a leitura fosse feita no ritmo da cantoria nordestina. Isso o encantava, conforme pude perceber, logo que lhe apresentei o gênero de texto poesia de cordel. O estudante gostou muito da experiência e, hoje, não consegue ver um folheto que deseja lê-lo. Sua reiniciação à alfabetização começara então a se desenvolver, e para além do impresso. O estudante passara a conversar sobre o que lia. Muitas das histórias eram também as suas e a voz que as regiam um modo de assentamentos com os seus, com os que entendem a sua linguagem, como já afirmara Jerusa Pires Ferreira (2012). Esta autora abordara sobre como a cantoria nordestina conseguia juntar pessoas, sobretudo nordestinos retirantes, nas periferias e nos grandes centros urbanos de São Paulo, onde passavam a residir, em busca de emprego e na esperança de obter melhores condições de vida.

Ainda em referências à teoria de Hampâté Bâ, a despeito de reconhecer o estreitamento na relação entre muitos sujeitos e a tradição oral, esse autor apresenta uma importante preocupação: “Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (Hampâté Bâ, 2010, p. 168). Esta perspectiva limitada e limitante, objeto das inquietações desse pesquisador, cerca boa parte dos currículos escolares, os quais insistem na proposição de uma cultura ocidental, urbanocêntrica, etnocêntrica e grafocentrada, conforme se poderá observar, por exemplo, na análise das propostas de ensino de literatura orientadas pela Base Nacional Comum Curricular — BNCC — (Brasil, 2017).

Para tratar da familiaridade dos sujeitos do campo com a tradição oral e dos efeitos da elaboração de um currículo escolar ocidentalizado — que despreza as culturas e os modos de vida dos sujeitos que fogem aos moldes do ocidente —, vale refletir, também, sobre as discussões traçadas por Manoel Rui (1985). Ao descrever a pujança da oralidade, num texto em que a relaciona a um conjunto de elementos vinculados a diferentes modos de vida, ao cotidiano vivido, à performance envolvente dos sujeitos, suas identidades, territorialidades, individualidades/coletividades, Rui, numa consonância freiriana, afirma: “O texto oral. E só era texto não apenas pela fala, mas porque havia árvores, parrelas sobre o crepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado, ouvido, visto” (Manoel Rui, 1985).

O autor admite a percepção do quanto o texto oral está ligado às vivências dos sujeitos, às suas relações com a comunidade, às identidades, corporeidades e territorialidades. É, possivelmente, esta potente afinidade cultural descrita por Manoel Rui (1985) — que torna inseparáveis letra, voz, canto e outros elementos —, a responsável pelo interesse de muitos dos sujeitos do campo na leitura e produção literárias, principalmente, de textos relacionados à tradição oral, como o cordel, a crônica, o conto etc. Trata-se de diferentes maneiras de conceber, criar e ler literatura que, se desprezadas, em nome de uma cultura ocidentalizada, poderão interferir em importantes processos de ensino e aprendizagem libertadores e emancipatórios, como os apresentados no início desta seção.

Em reflexão sobre as violências impostas por uma cultura centrada no ocidente, ainda no texto “Eu e o outro — o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”,

Manoel Rui(1985) possibilita aos(às) leitores(as) pensarem a respeito de como as culturas da escrita e do impresso se consolidam num violento enfrentamento a outras formas de registros textuais, como a oralidade.

Quando chegaste, mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. [...] É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito inventavas destruir o meu texto ouvido e visto. [...] Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride (Manoel Rui, 1985).

A narrativa traçada por Rui é oportuna à análise da imposição cultural, no que diz respeito à escola, na Educação do Campo, sobretudo. Este “outro”, o invasor, que o autor focaliza pode configurar-se nas formas de construção e consolidação do currículo escolar, por exemplo. Ao impor um currículo urbanocêntrico e eurocentrado na Educação do Campo — assim como à EJA, dentre outras modalidades de ensino propostas como representativas das minorias sociais —, cujas comunidades são diversas, conforme já apontado, tem-se um “outro-invasor”, bombardeando modos de vida, espoliando e aviltando. Essas constatações exigem um tensionamento sobre a relação entre ensinos e aprendizagens.

Apontando para uma ideia que remete à luta contra a colonialidade e a violência sociocultural, o escritor angolano favorece que o leitor entenda o quanto a arma do colonizador, neste caso específico, a escrita, pode ser utilizada para fortalecer a cultura do colonizado, e não para oprimi-la, como se propõe. É um movimento que pode fortalecer os sujeitos do campo no enfrentamento à colonialidade, potencializando seus vínculos culturais, suas identidades e modos de vida, a relação com a terra, dentre outros aspectos vitais e humanitários.

Quando os(as) estudantes/escritores(as) utilizaram-se de gêneros textuais ligados à oralidade, como o cordel e a crônica, para construir personagens que retratam problemáticas e atravessamentos de suas comunidades, numa estratégia de ficcionalização da vida, percebeu-se um modo de eles(as) dizerem que seu dia a dia pode e deve, sim, ser mote para a produção literária impressa, mas, sobretudo, pelas vias da relação com a oralidade e suas corporeidades.

Isto pode ser notado, por exemplo, em “Serralheria”, narrativa criada pela estudante Paulina de Jesus, 9º ano, EAFA, em que a protagonista, uma mulher, perdeu a mão enquanto se dedicava a um trabalho análogo à escravidão para trazer o sustento aos seus filhos, numa possível imagem de denúncia social. Do mesmo modo, nos textos: “A menina e a transição”, de Dandara Silva e Carolina de Jesus; “Djonga o brabo”, de Maria Firmina Sobral e Maria Filipa Arraes, 8º ano, E.P.P. e “Dandara dos Palmares: a grande guerreira”, de Marise Santana Palmares, 8º ano E.P.P., observa-se esta apropriação da escrita pelas vias do texto oral - impresso, o cordel, para, possivelmente, estabelecer um diálogo ficcional com identidades/coletividades, a pertença negra, por exemplo, de maneira positiva e afirmativa. É importante lembrar-se de que estes estudantes-autores pertencem a comunidades autodeclaradas majoritariamente pardas e negras, logo, é potencial esta relação. Sobre este processo de alimentar-se da cultura do “outro”, fortalecendo sua própria cultura, Manoel Rui (1985) diz o seguinte:

Mas para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me. Assim, na minha oratura, para além das estórias antigas na memória do tempo, eu vou passar a incluir-te. Vou inventar novas estórias. Por exemplo o espantalho silencioso que coloco na lavra para os pássaros não me comerem a massambala passa a ser o outro que não fazia parte do texto. Também vou substituir a surucucu cobra maldita. Surucucu passa a ser o outro. E a cobra no meu texto inventado agora passa a ser bela e pacífica se morder o outro com o seu veneno mortal.

Não se trata, portanto, de um procedimento repetidor da cultura imposta, mas de recriação a partir de um lugar próprio, ligado a uma territorialidade, de modo político e inventivo. Velloso (2017), buscando apontar para a necessidade de as escolas desenvolverem estratégias de trabalho com a leitura, considerando-a como um processo interativo que deve ocorrer em diálogo com os diferentes modos de vida dos sujeitos e suas identidades, como destacado por Freire (1989), Munduruku(2012), Conceição Evaristo (2020), Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022), dentre outros(as) autores(as), mostra como uma proposta de trabalho nesta perspectiva pode ser potente e emancipatória. Desta maneira, a autora descreve uma experiência didática e pedagógica realizada em turmas da Educação de Jovens e Adultos — EJA, numa escola localizada na periferia de Salvador, na Bahia. Segundo ela, a pesquisa-ação fora desenvolvida em seis encontros de oficinas de leitura e letramentos, focalizando o gênero de texto cordel, tendo como público principal estudantes das turmas de 3.º e 4.º ciclos da EJA, uma média de 28 educandos — participaram, também, dos encontros os professores de diversas



áreas, atuantes nas turmas envolvidas, e o coordenador pedagógico. Velloso (2017, p. 97) enfatiza que os estudantes, a partir da leitura performatizada do cordel, em sala de aula, no ritmo da cantoria nordestina, conseguiram refletir sobre suas vidas, o cotidiano experienciado, trazendo à tona memórias e identidades individuais e coletivas, segundo se poderá inferir no poema a seguir:

**Figura 8** — poema de autoria estudantil, EJA.

Minha Vô

O fogão pede lenha pra queimar  
e esquentar o fundo da lasarela.  
No seu rádio hoje escuto uma sista  
Sem ter ela por perto pra escutar  
tantas graças que posso me lembrar  
São brincar debaixo do umbuzinho  
Bote água no balde do banheiro  
mentem os pés se levanta to de dia  
É aquele semblante de alegria  
que trazia seu brilho verdadeiro.

Hoje ficou saudades e lembranças  
Dos seus filhos, dos seus mitos, dos bisnetos  
e dos ensinamentos tão corretos  
que nos deu ainda quando criança  
Nossa vida são chios de mundanças  
E a senhora já teve que partir  
aprender que chorar e que sorrir  
São opostos pra o mesmo sentimento  
pois embora e sem nossos pensamentos  
permanece bem distante de ir.

Fonte: Velloso, 2017, p. 98.

O poema exposto acima, produzido por uma estudante da EJA, protagonista na pesquisa da autora, possibilita a percepção de um eu poético saudoso e que traz na memória grandes ensinamentos de sua avó, sua relação ancestral. Esta produção, conforme Velloso, retoma a efetividade do trabalho com a poesia oral em contextos de educação de jovens, adultos e idosos, por seu potencial de envolvimento do público leitor — que não ocorre, sobretudo, pela palavra impressa, e, sim, pelo caráter oral, performático, corpóreo, pela “oralitura” da poesia de folhetos. São exemplos que reiteram a ideia de que a formação leitora jamais pode ser pensada sem considerar os sujeitos e seus variados contextos socioculturais, suas territorialidades. Na Educação do Campo, mormente, esta compreensão é indispensável.

Para tratar desta ideia de oralitura, no texto “Performances da oralitura: corpo, lugar da memória”, Leda Martins (2003) constrói uma potente, poética, humanizada e humanizadora argumentação em defesa do imbricamento existente entre memória e literatura; memória, palavra e corpo, imprescindível à reflexão acerca de como a arte da palavra se constitui. A autora inicia seu texto com alguns versos criados pelo poeta Edmilson Santos que dizem: “Entre o silêncio e som/riem tambores e sombras/Os meninos criam memórias/antes de criar cabelos”. Desta maneira, a palavra, escrita ou falada, pode ser identificada como lugar de reconhecimento da memória, a despeito do que a cultura escrita, nos moldes do ocidente, muitas das vezes, tenta impor à nossa compreensão. Quando se canta um acalanto, uma canção de ninar, o cordel, o repente e tantos outros textos da tradição oral não se canta apenas com o suporte da voz. Nesta voz que ecoa, ecoam o som e as imagens da memória, de um lugar, de modos de vida, de uma ancestralidade, enfim, ela traz um conjunto de signos sem os quais o texto não será entendido em sua amplitude e vivacidade. Trata-se de inferências que nos dizem sobre como o trabalho com o texto literário, ainda que com o texto impresso — afinal este é o mais consumido no espaço escolar, e não podemos negar sua igual relevância — precisa estar relacionado às memórias e experiências de corporeidades que podem proporcionar às pessoas.

Afim de aguçar o entendimento sobre as fraturas existentes na concepção e, conseqüentemente, no ensino de uma literatura ligada estritamente à escrita alfabética/impressa, nos moldes do ocidente, Leda Martins (2003, p.63) afirma que “A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de aprender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas”, já que a colonialidade impediu esta ressonância. Neste sentido, confrontando a perspectiva ocidental acerca do que é a memória, questionando sua relação limitada à cultura escrita ou ao grafocentrismo, e em defesa do corpo e de suas performances como lugares de memória, esta pesquisadora diz que

[...] o graphen grego é muito mais expansivo e inclusivo do que as seculares seleções semânticas, eleitas pelo ocidente, nos fazem crer, pois os locais de memória não se restringem, na própria genealogia do termo, à sua face de inscrição alfabética, a escrita. O termo nos remete a muitas outras formas e procedimentos de inscrição e grafias, dentre elas à que o corpo, como portal de alteridades, dionisicamente, nos remete (Martins, 2003, p. 64).

Nas ideias da autora, é possível conceber o gesto como instaurador e estabelecedor da performance. Então, o que seria esta “oralitura”, uma das mais importantes concepções teóricas para a compreensão deste estudo sobre ensino de leitura, literatura e os letramentos na Educação

do Campo? O termo é defendido por Leda Martins, tendo como corpus de análise os ritos de congado — estes, segundo a estudiosa, correspondem a uma das formas mais expressivas da cultura afro-brasileira —, suas relações com a memória, a ancestralidade, o corpo e a performance. No estudo destes ritos, principalmente 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, sobretudo, traduzem modos de resistência, estratégias de manutenção de uma cultura vívida, que traz sentido a muitas vidas humanas. Como exemplo dessa reflexão, Martins presenteia o leitor com trechos de um ritual de congado<sup>5</sup> realizado no estado de Minas gerais:

### **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)

---

<sup>5</sup> “Os Congados, ou Reinados, são um sistema religioso alternativo 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 cosmologia que os instauram” (Martins, 2002, p. 74).

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 à tentativa de apagamento das performances que caracterizavam suas coletividades. Martins, com o intuito 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, ao avistar 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, entretanto, negou-lhes o pedido e 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-na no 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, já que a santa sempre voltava às águas.

Sentindo-se frustrado com sua ideia, o homem branco resolveu, então, pedir aos escravizados que retirassem a divindade 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, todavia ainda não saíra das águas. Lêda Martins 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 encantaram a divindade, trazendo-a de volta para a capela, onde todos os negros dançaram e cantaram para comemorar (Martins, 2002, p. 75).

A narrativa apresentada por esta pesquisadora mostra-nos, portanto, 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 lhes mantêm vivos, ultrapassando o corpo físico. A narrativa remete a um modo de se impor ao colonizador, dizendo-lhe que não é possível uma relação com o sagrado, por exemplo, sem respeito à alteridade, às diferentes corporeidades constitutivas das pessoas — num movimento

de resistência e subversão de uma ordem. 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 temerem à opressão do colonizador, utilizaram-se, então, daquilo que o atraía, ou seja, dos instrumentos do próprio colonizador, para manifestar suas ancestralidades e corporeidades, num ato criativo de resistência e manutenção cultural, conforme, também, refletido por Manuel Rui (1985). A produção dos tambores, empregando o próprio tronco que os castigava, é uma metáfora dessa inversão/subversão de ordem, desta “rasura” ou sutura de uma fratura.

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 constituem muitos modos de vida, o individual e o coletivo. “O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas, especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade” (Martins, 2003, p. 77). A autora oferece como conhecimento aos(às) seus(suas) leitores(as) a ideia de que a palavra escrita, nos textos relacionados às tradições orais africanas, afro-brasileiras e indígenas, principalmente, jamais pode ser interpretada em sua superfície, em seu signo estritamente verbal. Ela é resultante de um movimento de performance, esta entendida em seu sentido alargado, que envolve ancestralidade, memória, corpo e resistência.

O ensino da leitura literária na Educação do Campo, aqui, em especial, jamais poderá ser significativo, se não considerar estes traços estilísticos residuais e mnemônicos constitutivos das culturas dos sujeitos, como constatado por Leda Martins. O desprezo por este repertório de

signos culturais, pelas “performances da oralitura” pode incorrer em resistência do público leitor às propostas de ensino da leitura literária. Esta consequência poderá ser constatada, principalmente, a partir do possível desinteresse dos(as) leitores(as) nos textos apresentados pelos(as) docentes em sala de aula.

Para finalizar esta seção, tratando desta potente relação existente entre leitura, literatura, tradição oral e memória, ou a oralitura, como sugere Leda Martins (2003), cabe trazer, também, à baila as contribuições de Jerusa Pires Ferreira (2012), concernentes ao estudo das poéticas da voz. Ao expor os resultados de uma pesquisa realizada no estado de São Paulo, com o objetivo de observar as cantorias produzidas por cantadores nordestinos nas praças e bares de bairros populares, a estudiosa destaca que muitos desses nordestinos, os quais foram àquele grande centro urbano em busca de emprego e melhores condições de vida, trabalhavam nas funções de porteiro de prédio em bairros nobres da cidade, como os cantadores João Quindingues e Sebastião Marinho. De acordo com a autora, estes trabalhadores desenvolviam suas atividades e, ao final do expediente, se encontravam nas periferias da cidade para realizar suas cantorias. Tais encontros atraíam um número considerável de nordestinos, os quais ouviam as canções, interagindo com os cantadores, sugerindo-lhes, ainda, o mote, nome dado ao assunto do qual partia a cantiga, para que os mestres cantadores fizessem a glosa, criativamente, como sempre ocorria. A partir da apreciação daquelas performances e movimentos, a autora passou a considerar que estas cantorias — as quais, quando impressas, são chamadas de literatura de cordel ou folhetos — funcionam como modos de manutenção cultural, linguística e identitária de um grupo social; um modo de assentamento com os seus, isto é, com os que entendem a sua linguagem (Ferreira, 2012). É, portanto, neste mesmo modo de “assentamento com os seus, com os que entendem a sua linguagem” que o ensino da leitura literária precisa se configurar, na Educação do Campo, tornando-se significativo e prazeroso aos(às) seus(suas) leitores(as), os múltiplos sujeitos do campo.

### 3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, LETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As experiências no ensino da leitura literária refletidas na seção anterior demandaram, dentre outras imprescindíveis questões, diálogos e proposições teóricas a respeito de quais concepções de leitura e letramentos devem permear o currículo e o planejamento escolares na Educação do Campo, em especial. Fora possível pensar, por exemplo, acerca de importantes teorias relacionadas às diversas configurações e materialidades do texto literário, suas relações com os sujeitos e suas corporeidades, nos distintos espaços, territórios, territorialidades, modos de (re)existência e resistência, elaboradas por Leda Martins (2002), Conceição Evaristo(2020), Fernanda Felisberto Silva (2011), dentre outras(os) pesquisadoras e pesquisadores. Esse arcabouço referencial trouxe à baila a urgência de se (re)pensar o currículo e as práticas de ensino, principalmente, da leitura literária, na Educação do Campo, assim como em outros campos constituídos de minorias sociais, sobretudo, fundamentando-se em concepções de leitura, letramentos e ensino de literatura humanizadas, humanizadoras, interculturais e antirracistas<sup>6</sup>.

Tais reflexões, todavia, colocam-se de maneira desafiadora, tendo em vista que

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte "sem valor". O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros (Hall, 2003, p. 257).

As ponderações feitas pelo pesquisador chamam a atenção para a postura assumida por muitas instituições educacionais ao atuarem no plano da seleção de conteúdos que devem figurar espaço no currículo escolar. São atuações atravessadas pela colonialidade, pelo racismo, dentre outros aspectos, como também destacam as pesquisas feitas por Maldonado-Torres (2007), Silvio Almeida (2020) e demais estudiosos. Diante disso, Hall enfatiza que estudar sobre os grupos populares, assim como a história da classe trabalhadora menos abastada e de suas instituições é buscar retificar enormes desequilíbrios e apontar para importantes omissões (HALL, 2003, p. 252).

No caso específico deste estudo, tratar do ensino da leitura literária, pensando-o por meio de textos e concepções de leitura que dialoguem com as identidades, modos de

---

<sup>6</sup> A ideia de antirracismo, que será discutida nas próximas seções, neste estudo, pauta-se nas discussões de Silvio Almeida (2020), o qual diz que uma educação antirracista se coloca como oposição a toda forma de normalização do racismo e da desigualdade social.

(sobre)viver e (re)existir dos sujeitos do campo — estes, por tanto tempo, relegados pelo sistema educacional —, demonstrando as potencialidades desta proposta, como se viu nas experiências dos(as) estudantes da escola do Campo já apresentadas, é assumir um compromisso com a construção de contranarrativas ao modelo hegemônico, racista e colonialista de boa parte dos currículos escolares. Trata-se de uma postura decolonial a respeito do conhecimento, como, também, se refletirá, na próximas seções, nos estudos propostos por Oliveira e Candau (2010, p. 18), Maldonado-Torres (2020), Grosfoguel (2020), dentre outros pesquisadores.

Assim, esta seção apontará para elaborações e inquietações de consideráveis escritores(as), pesquisadores(as) e teóricos(as), tais como Ana Lúcia Silva Souza(2011), Áurea Pereira (2013), Úrsula Cunha (2014), Munduruku (2012), dentre outros(as), dedicados(as) a pensar as produções textuais e literárias como práticas humanas e sociais, individuais e coletivas. Ademais, serão analisados alguns documentos oficiais destinados à orientação curricular no sistema educacional brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular — BNCC — (Brasil, 2017), o Documento Curricular Referencial da Bahia — DCRB — (Bahia, 2018), dentre outras bases teóricas relevantes na discussão do tema em voga.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, conforme se tem exposto neste estudo, corresponde a uma modalidade de ensino caracterizada pela potencial multiplicidade de sujeitos que constituem a escola, com suas identidades, corporeidades, modos de ser, agir, resistir e (re)existir. Discutir concepções de leitura, neste contexto, portanto, deve-se configurar como o caminho para uma proposição teórico-metodológica que dê conta do diálogo amplo, respeitoso e humanizado com estas especificidades, desafiando a colonialidade, a qual, historicamente, tem atravessado o currículo escolar de modo institucionalizado.

Em “A importância do ato de ler” — obra constituída de uma palestra, em que Paulo Freire (1989) discute a relação entre a biblioteca popular e a alfabetização de adultos, bem como de um artigo, no qual o autor expõe as experiências na alfabetização deste público desenvolvidas por ele e sua equipe, em São Tomé e Príncipe, na África —, há grandes contribuições para as pesquisas que envolvem concepções de leitura e formação de leitores, sobretudo em contextos de educação popular, o que inclui a educação básica nas escolas



públicas brasileiras, cujo público, majoritariamente, é composto de sujeitos pertencentes aos grupos subalternizados. Freire inicia seu texto com importantes provocações sobre a leitura como ação, afirmando que esta não se restringe à decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, e narra os momentos antecedentes de sua palestra, os quais, segundo ele, revelam sua concepção crítica do ato de ler:

Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". [...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (Freire, 1989, p. 5).

Ao relatar que suas primeiras leituras aconteceram na interação com o universo que o cercava: a casa, o quintal, dentre tantos outros espaços e territórios de convivência e afeto, possibilitando ao leitor a compreensão de que cada elemento do cotidiano experienciado possuiu uma significação, Freire busca dar conta de que a palavra leitura ultrapassa a mera decodificação das letras, e só pode ser concebida na relação do sujeito com o mundo que o envolve: as subjetividades, as identidades e os pertencimentos, nos diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Para o autor, "[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (Freire, 1989, p. 3). Diante dessa percepção do ato de ler, o pesquisador insiste que o trabalho de alfabetização deve ser planejado, de maneira a considerar o universo vocabular dos sujeitos — no caso específico da pesquisa que ele desenvolve, dos grupos populares —, e não do repertório vocabular dos educadores. Este posicionamento configura-se num convite para que se possa compreender o inevitável diálogo entre os letramentos das pessoas, desenvolvidos nos convívios social, individual/coletivo, para além da escola, e os letramentos da/na escola; a cultura da/na escola e as culturas dos(as) sujeitos(as) que a adentram, cotidianamente. Faz-se necessário que esta relação seja entendida de maneira horizontal, e não na supremacia de uma (a dita cultura escolar) sobre a outra (as culturas dos sujeitos).

Trata-se de uma compreensão que se relaciona com a tese defendida neste trabalho de pesquisa a respeito da necessidade de interação entre a leitura literária e os letramentos, as culturas, os modos de vida, resistência e (re)existência dos(as) diferentes sujeitos(as), neste caso, especialmente, os sujeitos do campo. Se a leitura tem a ver com o processo interativo que se inicia na relação do sujeito com o mundo, com o outro e com os outros, o individual e o coletivo, é impossível pensar na formação de leitores(as) em âmbito escolar, sobretudo, sem considerar esse movimento. Validar tal entendimento, segundo Freire, corresponde a um posicionamento político, assim como o é o ato de educar.

Ainda empenhado na discussão sobre o ensino da leitura, notadamente no que diz respeito aos grupos populares, o estudioso trata da relação entre a alfabetização de adultos e as bibliotecas populares, apontando, por exemplo, para a importância de que o acervo destes espaços seja construído de modo a considerar as culturas das comunidades, possibilitando a identificação das pessoas com o que lhes é ofertado como instrumento de ampliação de conhecimentos. Sendo assim, Freire (1989), assumindo um posicionamento que se pode considerar decolonial, recomenda que o acervo das bibliotecas populares seja constituído, também, de materiais produzidos pelos próprios estudantes — sujeitos do conhecimento — e que refletem sobre suas posições como sujeitos históricos. Ele completa, sugerindo que

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de histórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. Histórias em torno de vultos populares famosos, do “doidinho” da vila, com sua importância social, das superstições, das credices, das plantas medicinais, da figura de algum doutor médico, da de curandeiras e comadres, da de poetas do povo (Freire, 1989, p. 20).

Em continuidade às reflexões, o estudioso indica que essas histórias não sejam apenas escritas, mas também gravadas, já que muitas comunidades da zona rural têm uma cultura de matriz oral bastante presente e, por isso, talvez prefiram ouvir as histórias dos seus companheiros, ao invés de “lê-las”. Diante disso, ele afirma sobre a necessidade de que a vinculação da biblioteca popular ao processo de alfabetização de adultos ocorra não numa visão — a qual ele considera altamente elitista e invasora — de que a biblioteca é o espaço da palavra suprema, da doação da palavra, ignorando os conhecimentos acerca da sabedoria popular, as memórias e manifestações autênticas das culturas dos grupos populares. A leitura, neste caso, consiste numa

enorme ferramenta de luta contra-hegemônica, decolonial e, propositivamente, antirracista. Logo a preocupação com a formação de leitores de modo efetivo deve ser a base do sentido mais político do fazer educação.

Com o intuito de mostrar aos seus leitores a possibilidade da realização de um trabalho com a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos, numa perspectiva emancipatória, considerando os contextos de vida em que as pessoas jovens e adultas estão inseridas, valorizando-as, criando condições para que elas se percebam como sujeitos históricos, Freire traz, também, importantes relatos de sua experiência em São Tomé e Príncipe, país africano recentemente (1975) livre da colonização portuguesa. Destaca-se, neste estudo, em especial, a abordagem feita pelo autor concernente à produção de material didático — os denominados “Cadernos de cultura popular” — para o trabalho com a comunidade são-tomense. Nos recortes apresentados, nota-se um material elaborado, tendo em vista uma proposta temática e com uma enorme capacidade de diálogo com o cotidiano dos sujeitos, permitindo, por exemplo, que estes atores sociais se pensassem como responsáveis pela (re)construção daquele país recém-liberto da colonização.

As potentes reflexões/propostas encaminhadas por Freire constituem-se num valioso acervo para a compreensão do ensino da leitura literária como instrumento de produção de vida, construindo uma visão alternativa e subversiva do mundo. Quais serão os resultados do desenvolvimento de projetos de ensino da leitura literária, na Educação do Campo, por exemplo, que tenham como foco a (re)construção da história de um lugar — isto fora proposto por Freire, em sua experiência em São Tomé e Príncipe —, a partir do olhar de seus protagonistas: negras(as), indígenas(as), quilombolas, ribeirinhos(as), assentados(as), trabalhadoras e trabalhadores do campo, numa perspectiva afirmativa e positiva sobre suas identidades e territorialidades? Quantas políticas públicas de fortalecimento destas diferentes identidades, modos de vida e territorialidades, alijados, historicamente, pelos capitalismo agrário e industrial, pelo racismo e demais armas da colonialidade, como destacados por Hall (2002), Almeida (2020), Maldonado-Torres (2020) e Grosfoguel (2020), dentre outros pesquisadores, poderão ser criadas a partir destas leituras literárias/do mundo? É fundamental pensar sobre estas questões.

Mais uma vez, vale remeter-se às produções literárias dos(as) estudantes das escolas do campo em que atuei, como importantes exemplos das possibilidades apresentadas por este tipo

de projeto. Elas refletem a literatura como espaço político e de elaboração de um olhar alternativo sobre o mundo, como, também, sugeriu o escritor moçambicano, Mia Couto (2020), ao tratar da função social da poesia. Para que esta alternativa se consolide, contudo, faz-se necessária uma série de investimentos, dentre os quais na formação inicial e continuada dos(as) docentes, sob os vieses multicultural e antirracista, conforme trataremos adiante.

A obra de Freire, portanto, põe-se na defesa de uma perspectiva emancipatória dos sujeitos e do processo educativo, na discussão sobre o ato de ler. Essa percepção, como já afirmada, é imprescindível na (re)construção do currículo escolar, na Educação do Campo, principalmente, a qual, conforme se viu nas ideias de Arroyo (2003), Santos, Paludo e Oliveira (2010), e se verá, ainda, a partir de outros(as) autores(as), constitui-se de sujeitos múltiplos, oriundos de grupos minoritários. É primordial que estes sujeitos se reconheçam nestas propostas curriculares, compreendendo a aprendizagem da leitura na escola, por exemplo, como um modo pujante de interação e ampliação das leituras do cotidiano vivido e que lhes pode proporcionar experiências libertadoras.

A este respeito, vale retomar as ideias da ficcionista e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo (2020), a qual diz ser vital o ensino da leitura literária na escola, de maneira que os sujeitos se vejam nas personagens ficcionalizadas, numa fusão entre vida e universo imaginativo, de modo positivo e afirmativo. O contato com personagens camponeses(as), negros(as), indígenas, assentados(as) e tantos(as) outros(as) que protagonizassem, no campo ficcional, destacando a riqueza de seus modos de vida, a sabedoria dos ancestrais, mas também se posicionando sobre os nefastos efeitos do racismo e da colonialidade — indicando, assim, caminhos para uma intervenção social pela arte —, seria emancipatório na Educação do Campo.

Pensar nos processos de leitura, letramentos e ensino de literatura na Educação do campo, conforme se pretende neste estudo, portanto, é assumir a entrada na disputa pela construção de um currículo vivo, dinâmico, intercultural e que se constitua na relação com os sujeitos, seus territórios e identidades; a terra, o plantio e o cultivo do chão; o suor que rega e faz da terra brotar o alimento que chega à mesa dos brasileiros e brasileiras, os sabores e dissabores deste processo; as cantigas que (en)cantam o dia a dia do(a) trabalhador(a) ou filho(a) do(a) trabalhador(as) do campo. Que práticas de leitura e letramentos os sujeitos do campo desenvolvem, dia a dia, para atender suas necessidades sociocomunicativas, driblando/enfrentando, muitas das vezes, situações opressoras, como se viu nos textos literários

produzidos pelos(as) estudantes da escola do campo, apresentados na segunda seção deste estudo? Que relações estas práticas possuem com as identidades e modos culturais dos camponeses? O que elas dizem sobre as questões que atravessam estas comunidades? As cantigas de trabalho, a crônica, o cordel, os aboios, as cantorias, as superstições, as produções literárias de autorias negra e indígena podem fundamentar o ensino da leitura literária na Escola do Campo, tornando-o significativo?

Estas questões podem subsidiar o ingresso no espaço de disputa que caracteriza o currículo escolar, propondo contranarrativas ao discurso hegemônico sobre os sujeitos do campo; possibilitando-lhes a construção de aprendizagens significativas, a elevação da autoestima, dentre outros aspectos relevantes para o processo educativo, em especial, por meio do ensino da leitura literária, na Educação do Campo. É imprescindível que a escola seja percebida como ambiente de grandes oportunidades, sobretudo emancipatórias dos sujeitos, e isso não ocorrerá se se mantiver o reducionismo e a inferiorização — efeitos da colonialidade — de outras culturas e modos de viver. Logo a necessidade de se ensinar leitura, mormente a leitura de literatura, da palavra oral, escrita ou oral/escrita, numa relação intercambiável com as diferentes culturas constitutivas das pessoas. Trata-se de uma considerável estratégia de decolonizar o currículo escolar, abrindo caminhos em importantes disputas por outras narrativas, (re)construídas pelos sujeitos da aprendizagem.

Ainda acerca do termo leitura, num discurso consonante com Freire e com os tensionamentos provocados por Hall (2003), Daniel Munduruku (2012), no texto “A escrita e a autoria: fortalecendo a identidade”, aponta para algumas noções, as quais, também, interessam a este estudo, maiormente por seu caráter decolonial. O autor compreende o ato de ler como sendo um movimento construído numa íntegra comunicação com a(s) cultura(s) e os modos de (con)viver dos sujeitos, cotidianamente. Ele argumenta sobre essa ideia, relatando algumas práticas leitoras vinculadas à cosmovisão indígena e à relação que estes grupos étnico-culturais costumam estabelecer com a natureza. Assim, afirma trazer grandes recordações do momento em que seu avô o ensinava a ler os sinais das florestas; o que a natureza sentia e dizia. De acordo com o autor, estes modos de ler, ensinados por seus ancestrais, ajudaram-no a viver, entendendo, também, os perigos da floresta, o que é imprescindível para nela permanecer. Munduruku (2012) segue, dizendo:

Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura.

Diante das reflexões realizadas, o pesquisador tece críticas ao modo que o homem ocidental concebe a leitura e a escrita, como se estas existissem fora dele, logo afastadas da natureza e da vida. Esta maneira de compreender, segundo o estudioso e escritor da literatura indígena, apresenta-se como uma estratégia de dominação da natureza, a partir da qual o homem ocidental impõe seus próprios olhares e métodos científicos, ignorando outras formas de leitura e escrita do mundo. Ele acrescenta que

Se houve uma tentativa de rasgar nosso espírito modificado pelo espírito europeu, houve, também, – e ainda há – uma nova tentativa de sacrificar nossa escrita tradicional, nosso olhar próprio com uma lógica cruel que descaracteriza e empobrece nossa gente. Falo da escola tal como ela existe hoje nos meios urbanos (Munduruku, 2012).

Com base nestas provocações, é possível pensar em como o currículo escolar brasileiro, por exemplo, ainda permanece, predominantemente, centrado numa noção de civilidade ligada à cultura ocidental, deixando de (re)conhecer a legitimidade de outros modos de saber, ler e ser, impondo a todos e a todas o domínio de uma única cultura. Munduruku, apesar de considerar os esforços desempenhados por alguns governos, no que concerne à criação de políticas educacionais que dialoguem com a pluralidade cultural dos povos indígenas (como o estabelecimento de programas estaduais de magistério indígena; a formação de Técnicos para atuar nas questões indígenas — o que ele, também, classifica como sendo um apreço ao neoliberalismo), tece contundentes críticas a este modelo. Ele alega que se continua a desrespeitar a caminhada e a memória indígenas, impedindo, por exemplo, de que estas comunidades criem sua própria pedagogia, de maneira a decidir, conforme suas próprias percepções/concepções de mundo, o que é necessário ensinar e aprender. A colonialidade do saber, herança do colonialismo, conforme se refletirá na próxima seção deste estudo, ainda se perpetua nas propostas destes programas, mesmo que eles se pretendam plurais e subversivos.

As questões expostas pelo pesquisador e ficcionista brasileiro podem ser notadas em muitos outros âmbitos: na Educação do Campo, quando não se permite que o currículo escolar

seja elaborado sob a perspectiva dos sujeitos do campo — o que contradiz a própria história de criação desta modalidade de ensino, ligada à luta dos trabalhadores do campo, organizados em movimentos sociais populares (Santos, Paludo e Oliveira, 2010); na Educação de Jovens, Adultos e idosos, ao ignorar a multiplicidade dos sujeitos (jovens, adultos, idosos, mulheres negras, quilombolas, dentre tantos outros) que adentram a escola; na Educação Escolar Quilombola, dentre outros. Enquanto não houver o fortalecimento da luta contra a colonialidade — esta configurada pelo racismo, sexismo, pela violência de gênero e tantas de outras formas — compreendendo o modo sutil que ela atua no imaginário dos sujeitos; na seleção de conteúdos que devem ser ensinados; na imposição de uma cultura grafocêntrica ao currículo escolar; na valorização de estereótipos negativos relacionados aos grupos étnicos minoritários, como os negros, indígenas, mulheres, principalmente as mulheres negras e indígenas, moradores de comunidades rurais e das periferias urbanas, dentre outros, dificilmente se terá uma educação inclusiva, respeitosa e emancipatória.

Também no que concerne ao trabalho com a leitura e suas concepções, José Helder Pinheiro Alves (2013), num texto intitulado “O que ler? Por que ler? A literatura e seu ensino”, diz que toda manifestação artística deve ocupar espaço na sala de aula, visto que cada vivência, individual ou coletiva, expressa uma experiência do mundo. O autor, que possui várias publicações acerca da efetividade do trabalho com a literatura popular, especialmente a poesia de cordel, em sala de aula, inicia suas reflexões com uma frase de Paul Zumthor, a qual destaca a potencialidade da voz na produção artístico-cultural, numa observável tentativa de convidar seus leitores a pensarem sobre outros modos de ler, invalidando a ideia de imanência da palavra impressa. Ao sugerir estratégias metodológicas de trabalho com a poesia de folhetos, em sala de aula, Helder Pinheiro Alves ressalta a necessidade de promover-se o desenvolvimento de toda uma performance vocal e corporal na leitura dos folhetos. “Permeia nossa abordagem uma questão metodológica central: o modo de ler os folhetos, o cuidado com a realização oral dos poemas, aspecto que se liga à forte tradição da oralidade desses poemas” (p. 36).

É preciso atentar-se para estes elementos que orquestram a formação do leitor de literatura, mormente em grupos sociais envolvidos de modo ainda mais intenso numa cultura oral. São questões que reafirmam a leitura, como já apontado por Freire, Munduruku e Evaristo, em especial, como um processo que vai além da identificação de grafemas e fonemas, evocando um arsenal de elementos que têm a ver com o corpo, o individual e o coletivo, a voz, as culturas,

ritmos, performances, dentre tantos outros aspectos, na construção dos sentidos. É sob este viés humanizador e intercultural que se busca tratar da importância do ensino da leitura literária na escola, na perspectiva dos letramentos, dos usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, em suas formas reconhecidas ou não pelo crivo escolar.

### 3.2 A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O termo letramentos, neste estudo, refere-se aos diferentes usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade pelos diversos sujeitos, em todos os espaços e territórios, a fim de atender as suas mais variadas necessidades sociocomunicativas. Ele se vincula a uma noção de leitura em seu sentido mais amplo, como proposto por Munduruku (2012), Freire (1989), Cruz (2022), dentre outros(as) pesquisadores(as), entendida como o processo interativo que se constitui na relação dos sujeitos com seus espaços, territórios, identidades, subjetividades, coletividades, contextos históricos e socioculturais.

A esse respeito, vale citar a pesquisa desenvolvida por Áurea Pereira (2013) que mapeia as práticas de leitura e letramentos vinculadas ao cotidiano de idosos na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, na Bahia. Na obra “Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento”, a autora lança — num tom respeitoso e reconhecedor do amplo repertório de vida e cultura dos sujeitos que adentram as salas de aula, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos(EJA) — uma importante proposta de ensino da língua oral em contextos de Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, a qual contribui, ainda, para se pensar numa política de letramentos, o que inclui o letramento literário, nas escolas, especialmente, na escola pública. A construção dos letramentos é discutida pela pesquisadora, a partir das narrativas de vida de 04 idosos, a saber: D. Catarina, 114 anos; D. Vitória, 69 anos; Sr. Zé de Rufino, 79 anos; e Sr. Zé de Dudu, 89 anos, sujeitos de sua pesquisa. Ela ressalta que a maioria dos idosos não sabia ler ou escrever, constituindo-se, assim, em grupos não escolarizados e semiletrados, mas com modos competentes e potentes de construção de narrativas de vida e histórias, individuais e coletivas, o que ratifica a tamanha importância da oralidade na manutenção da vida das pessoas.

A ideia defendida por Pereira também encontra amparo em Hampâté Bâ (2010), quando este diz sobre a impossibilidade de se conhecer as culturas africanas sem que isto ocorra pelas vias da oralidade. São muitos os estudos que apontam para a força da oralidade na vida das



comunidades, ressaltando, com preocupação, a quase ausência de propostas curriculares que focalizem este campo de produção de saberes, na escola. Pereira (2013) registra sua inquietação a esse respeito, afirmando o seguinte:

Ao mesmo tempo em que procurava desvendar os segredos e mistérios de Saquinho, reforçava em mim a consciência de que a escola fechava os olhos aos saberes locais, aos caminhos e descaminhos trilhados por aqueles idosos, sujeitos representativos da ancestralidade local e detentores de uma valorosa sabedoria de vida (Pereira, 2013, p. 13).

Em relato sobre as entrevistas com idosos de Saquinho, parte de sua pesquisa, a autora diz ainda que ao contar histórias o idoso transmite história, conhecimento e ensinamentos de seus ancestrais, expondo, identificando também práticas religiosas e culturais que marcam a vida em sua comunidade (Pereira, 2013, p. 24). Apoiada pelas ideias de César e Menezes (2007, p. 15), a estudiosa diz que quando se conta uma história, o imaginário, que é construído socialmente de modo contínuo, “[...] também é constituinte dos sujeitos, dos seus conhecimentos, dos seus valores, crenças e identidades, das manifestações artísticas e lúdicas, das práticas sociais (César e Menezes apud Pereira, 2013, p. 24). Trata-se de considerações que identificam as relações culturais, históricas e sociais que os sujeitos mobilizam no ato da leitura — uma concepção que encontra consonância com as propostas de Freire (1989), Munduruku (2012), Cruz (2022) e Martins (2002), por exemplo — e nas práticas de letramentos, como no caso da contação de histórias.

Este conjunto de relações que os sujeitos estabelecem na leitura de mundo, da palavra e nas práticas de letramentos — reafirmado por Pereira, ao descrever as ações empreendidas pelos idosos na contação de histórias — traz respostas à pesquisa sobre o porquê alguns gêneros textuais, principalmente, aqueles vinculados ao campo da oralidade, como a poesia de cordel, os casos, as superstições, dentre outros, encontram maior receptividade em sala de aula, em contextos socioculturais específicos. Acerca desta questão, faz-se referência, mais uma vez, à pesquisa de Velloso (2017), em que as experiências de sala de aula, na Educação de jovens e adultos (EJA), propõem-se a teorizar a respeito de como o cordel ganha mais espaço e significação na formação leitora dos estudantes do que outros gêneros textuais. Esse resultado pode ter relação com as memórias que as produções cordelísticas, em sua maioria, refletem, entrando em sintonia com as memórias que muitos dos sujeitos mantêm, potencializando o processo de leitura e a formação leitora.

Desta maneira, as ideias de Pereira admitem compreender que as práticas de leitura e letramentos antecedem o acesso à educação formal, contribuindo, sobremaneira, na abordagem desses conteúdos no currículo e no planejamento escolares. Em contextos educacionais constituídos de minorias sociais, como a Educação do Campo, essa compreensão pode tornar significativo o trabalho com a leitura literária, por exemplo, na perspectiva dos letramentos, na sala de aula, como se viu nas primeiras seções.

D. Catarina, aos 114 anos, narrando a história de seu nome, diz que este fora encontrado nas cartilhas e almanaques daquele tempo, lidos por seu avô (um dos poucos leitores do impresso em sua comunidade). A idosa expõe que o acesso à escola, em sua comunidade, era algo muito dificultoso, de maneira que ela e seus irmãos não o alcançaram. Muito embora fale com bastante sentimento deste instante de negação do seu direito à educação formal, é possível perceber que D. Catarina possui domínio de vários letramentos. “Meus filhos foram registrados em Inhambupe e Alagoinhas, em cartório, não lembro se foi eu ou o pai deles. Deixa eu me lembrar... acho que fui eu mesmo. Eu registrei meus filhos porque se não registrar fica sem nome e a gente não sabe quem é” (Pereira, 2013, p. 29). Neste relato, é possível entender que D. Catarina possui amplo conhecimento sobre a função sociocomunicativa do gênero textual registro de nascimento. Trata-se de uma confirmação da enorme bagagem e repertório histórico, linguístico e cultural que os sujeitos levam para as salas de aula, e do quanto o ensino de leitura e produção de textos, especialmente, o ensino da leitura literária, deve ultrapassar os muros escolares, dialogando com a vida das comunidades.

De modo comparável a D. Catarina, D. Vitória diz sobre como lidava com a distância dos filhos que moravam em São Paulo. Ela relata que, hoje, se resolve tudo por telefone, mas que, naquela época, mesmo não tendo frequentado a escola, escrevia cartas para os filhos, expondo sua saudade: “E eu chamava os menino para escrever as cartas. Ele chegava no papel com a caneta” (Pereira, 2013, p. 48). A idosa continua a relatar sobre a emoção de escrever as cartas para os filhos e do poder desses registros para a memória: “Se a gente pensasse quanto é bom guardar essas coisas na memória, se eu não guardasse, eu não sabia ler assim como tou lendo sem saber o escrito (chora de emoção), mas sei o que tá guardado na memória” (Pereira, 2013, p. 48-49). Como se pode perceber no interessante estudo feito por Pereira (2013), D. Vitória reafirma o quanto a aprendizagem de leitura antecede o conhecimento do impresso, do

gráfico, ocorrendo, sobretudo, na relação com a memória e com a oralidade. Deste modo, a idosa de Saquinho diz, ainda:

E eu não vou pra escola porque sei que não vou aprender. [...] Eu orientei meus filho na escola, porque eu via e pensava que ler é muito bom. A pessoa sabendo ler e sai pelo mundo assim, sabe entrar e sair onde quiser. Sabe ler as praças, sabe pegar um carro e ir pra onde quiser, sabe resolver tudo. [...] Eu sou analfabeta, mas não sou ignorante [...] entendi que a leitura e a escrita é uma coisa eficiente na vida da gente (Pereira, 2013, p. 48).

A fala de D. Vitória, no que concerne à relação entre aprendizagem de leitura e memória e, posteriormente, a reafirmação de que não irá à escola, pois já sabe que, lá, não aprenderá a ler, talvez evidencie o quão o currículo escolar, em sua boa parte, ainda oculta e se distancia dos modos de vida das pessoas, tornando, portanto, inexequíveis alguns processos de ensinar e aprender. A idosa demonstra compreender bem a função sociocomunicativa da aprendizagem de leitura. Quando ela diz, por exemplo, que a pessoa que sabe ler pode alcançar o mundo, nota-se um reconhecimento de que a leitura é um instrumento de cidadania, emancipação, participação e interação sociais, convidando outros sujeitos a perceberem este processo, para além dos muros escolares.

Mas de que modo os repertórios trazidos por estes/estas sujeitos são tratados no currículo escolar? Há uma valorização e reconhecimento das experiências extraescolares em suas formas mais amplas? E os modos de vida das comunidades, estes são considerados, de maneira sistematizada, no planejamento curricular e nas propostas e políticas de fomento à leitura, especialmente à leitura literária, no Brasil (país marcado pelas diversidades)? Pereira também nos instiga a pensar sobre tais questões, ao construir uma ideia de letramentos em seus vínculos com a memória, a cultura, a oralidade e a ancestralidade.

Concernentes a estas reflexões, é, igualmente, importante mencionar os estudos desenvolvidos por Ana Lúcia Silva Souza (2011), que visam à reflexão sobre o Hip-hop — um evento de letramento ligado à oralidade, mas também marginalizado por boa parte dos currículos escolares — como potente prática social de uso da língua e instauração de novos/outros sentidos a situações cotidianas a partir da linguagem, como estratégia de reexistir. Na obra intitulada “Letramentos de reexistência: poesia, música, dança: hip-hop”, a autora afirma que este gênero textual musical-poético, para além da expressão inglesa, a qual pode ser traduzida como balançar, tem sido compreendido como um movimento social da juventude

urbana, vinculado, sobretudo, à população de baixo poder aquisitivo, a maioria negra e jovem, que ganha força nos Estados Unidos a partir dos anos 70 do século XX, espalhando-se, posteriormente, pelas grandes cidades do mundo.

O universo *hip-hop* é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia – MC, o/a disc-jóquei – DJ, o dançarino ou dançarina - *b. boy ou b. girl*, e o grafiteiro ou a grafiteira (Souza, 2011, p. 15).

A análise realizada por Souza (2011) admite que se entenda o hip-hop como espaço efetivo de letramentos, ou seja, de uso social da leitura, da escrita e da oralidade — em suas formas prestigiadas ou não — por diferentes sujeitos. Tais práticas de letramentos, de acordo com a autora, relacionam-se com os modos de vida e reexistências desses sujeitos, sobretudo, em/pela coletividade. Nas palavras da pesquisadora, o hip-hop é um espaço político e cultural, a partir do qual seus produtores, de alguma forma, visam à ampliação das possibilidades de inserção em um espaço de crítica, contestação e participação sociais. “Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meio dos discursos, negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais” (Souza, 2011, p.17).

A proposta de letramentos de reexistência empreendida por essa teórica fundamenta-se nos resultados de um estudo sobre os processos de letramentos, a partir da observância de performances corporais, vocais, da junção/integração de corpos/sujeitos, num ato político. Para além de uma coleta de dados com fins científicos, a autora mostra que a criação textual no Hip-hop ultrapassa a escrita alfabética, apontando para outros signos, outras simbologias, que se definem num arsenal de movimentos, performances corporais, as quais também se constituem textos. Nesta perspectiva, Souza descreve, cuidadosamente, os caminhos percorridos na realização da pesquisa, suas etapas metodológicas, como a aplicação de questionários, as rodas de conversa, entrevistas individuais e coletivas, escritas autobiográficas, dentre outras atividades que buscavam, sobretudo, analisar, potencialmente, a atuação de um grupo de ativistas do movimento cultural hip-hop da periferia de São Paulo. Ela menciona, por exemplo, a resistência dos atores do grupo de hip-hop ao recebê-la como pesquisadora: “(...) quando a Analu falou: eu tô fazendo um barato assim, assim, você viu que eu fui o primeiro a falar assim: é mais um TCC pra ficar guardado lá nos livros de escola da playboizada?[...]” (Dimenor *apud*

Souza, 2011, p. 19). A reação de Dimenor, sujeito da pesquisa, à atuação da pesquisadora pode ter ocorrido, principalmente, por ele compreender os estereótipos negativos que a sociedade ainda defende no que concerne à cultura hip-hop, às produções textuais musicais dos sujeitos residentes nas periferias urbanas, assim como no campo (em ambientes não urbanos). Como já criticado por Hall (2003), alguns grupos sociais detentores de poder ainda possuem soberania na legitimação ou não de culturas, modos de vida e, mormente, quanto ao uso da linguagem. A este respeito, especificamente no que tange ao uso da linguagem, Gnerre (1998), referência teórica, também, utilizada por Souza, diz que a língua é um instrumento de poder e mecanismo de inclusão e exclusão social.

Trata-se, portanto, de reflexões que justificam a necessidade de estudos sobre como os modos de vida e cultura — o que inclui os usos da língua e da linguagem — das pessoas têm sido tratados ou não pelo currículo escolar, tendo em vista a oferta de uma educação humanizada, intercultural e que respeite a pluralidade constitutiva dos sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9.394/96 (LDB) diz o seguinte:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [...] XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Diante de tais normativas legais, cabe questionar: Quais experiências extraescolares dos sujeitos têm sido valorizadas pelo sistema de ensino brasileiro? Essas experiências abrangem sujeitos de quais grupos sociais? Considerando os letramentos como parte imprescindível das práticas sociais, também, extraescolares, quais destes eventos têm sido reconhecidos de modo sistemático na oferta da educação escolar? De que maneira, por exemplo, as práticas de letramentos ligadas a esta diversidade étnico-racial (preconizada no Art. 3º, inciso XII, da LDB), do mesmo modo que o hip-hop, os aboios, as superstições, as cantigas de trabalho, as cantigas de ninar, as cantorias, o cordel, dentre tantas outras narrativas orais e oral/escrita, são abordadas no ensino de literatura na escola? Por último: em que medida a diversidade étnico-

racial, linguística, cultural e identitária tem sido respeitada na produção do currículo escolar, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura literária?

Ainda sobre os letramentos, no capítulo intitulado de “Em movimentos: agência e agentes emergentes”, Souza (2011) apresenta, significativamente, o hip-hop como uma grande agência de letramentos protagonizada por competentes agentes. A introdução ao texto ocorre na voz de Débora que põe em questão o lugar de fala de alguns escritores e pesquisadores:

Eu não leio só livros porque eu não acredito em livro, porque foi um autor, eu não sei quem é esse autor ./.../ uma pessoa, por mais que ela pesquise, tem a ideia dela e eu não acredito muito em livro (.) por isso assim, eu leio, eu gosto de ler , (.) mas ./.../ aí: eu ouço pessoas, às vezes eu vou - já fui em terreiro, já:: fiz pesquisa com quem to::ca há muito tempo e aí eu vou (.) tipo aqui fala muito dos griots assim, (.) [...] Débora apud Souza (2011, p. 85).

As observações feitas por Débora apontam para um repertório de leituras que ela traz consigo. Se Débora questiona o lugar de fala de alguns escritores e pesquisadores é porque, tendo-os lido, realizou inferências, rejeitou posições que, possivelmente, até mesmo, tenham ferido sua (re)existência. Trata-se, deste modo, de procedimentos de leitura que talvez não sejam observados, ao se pensar na formação do leitor em âmbito escolar. De que modo a escola e seu corpo pedagógico mapeiam as redes de leituras tecidas pelos estudantes? Quem são estes estudantes e em quais contextos culturais e sociais estão inseridos? Quais são os seus territórios de afetos? O que fazem estes sujeitos? Como se reconhecem? Quais situações afetam esse processo de reconhecimento? Como tem ocorrido a construção de suas autoimagens? O ensino da leitura literária, especialmente, na perspectiva dos letramentos, pode oportunizar a construção de uma autoimagem positiva e afirmativa dos sujeitos? Como? Isso tem a ver com a seleção de materiais? A formação leitora, no universo escolar, pode possibilitar a elevação da autoestima das pessoas, valorizando seus mais diversificados repertórios de leitura e de vida? Como a poesia presente no Hip-Hop, conforme apontado por Souza, seria abordada na escola? De que modo o currículo escolar admite/admitiria a abordagem de tal conteúdo?

A partir da fala de Débora, protagonista do movimento cultural hip-hop, Souza convida os leitores a refletirem sobre a urgência em se compreender o modo singular de uso social da língua pelos ativistas. Este convite deve ser direcionado, de maneira especial, aos docentes de todas as etapas e modalidades educacionais, que lidam, cotidianamente, com diferentes sujeitos. De que forma os estudantes utilizam socialmente a língua? Quais repertórios de leituras

literárias eles trazem consigo? Em quais movimentos culturais estes estudantes estão envolvidos? Não seriam estes movimentos importantes agências de letramentos, inclusive pelas vias da literatura? É possível propor aos(às) estudantes a ampliação de seus letramentos, no contexto escolar, aproximando-se das maneiras próprias que eles(as) têm de produzir textos, leituras e sentidos, cotidianamente, na relação com suas comunidades?

Para ampliar a noção de origem do hip-hop, Souza dialoga com Hall (2003) e Lindolfo Filho (2004), importantes estudiosos — sobretudo no que concerne às discussões sobre culturas e movimentos culturais populares. A origem deste movimento cultural talvez não seja o mais importante neste percurso teórico, mas, sim, a descoberta dos vínculos que ele apresenta com as culturas africanas, com o reggae, com as tradições orais.

As ideias de Lindolfo Filho (2004) nos ajudam a pensar aspectos do surgimento da cultura hip-hop na Jamaica, que passa por um “período de enfrentamento de elevados índices de desemprego e forte crise do governo”. Os problemas sociais e raciais “foram os desencadeadores das várias correntes e tendências do rap, em que a crítica social e a oralidade da cultura africana são a tônica” Lindolfo Filho (2004, p. 138) apud (Souza, 2011, p. 59).

Esta potente descoberta aguça, ainda mais, a curiosidade do pesquisador em relação ao hip-hop, mais conhecido como um movimento que surge nos Estados Unidos. Diante dessas reflexões, competem, ainda, outros questionamentos: no planejamento escolar, de que modo os docentes enxergam estes letramentos, sobretudo os vinculados às formas não valorizadas, estereotipadas, como o hip-hop, a poesia de cordel, as “memórias” e outras produções, cotidianamente, tradutoras de resistências e (re)existências, conforme defendido por Souza (2011)? De que maneira os documentos oficiais orientam estes percursos? Há orientações neste sentido? Os modos de compreensão desses processos pelos docentes interferem na formação leitora dos estudantes? O diálogo com os repertórios construídos pelos sujeitos em seus mais diversos espaços de convivência, dentro ou fora da escola, pode contribuir na sua formação escolar, sobretudo, no que diz respeito às práticas de leitura? De que modo os currículos escolares e as políticas de leitura desenvolvidas no país, nos últimos anos, vêm tratando desses repertórios?

D. Vitória, sujeito da pesquisa desenvolvida por uma das estudiosas que tem inspirado este trabalho, Pereira (2013), afirmara que não tinha interesse em ir à escola, pois já sabia que, lá, não conseguiria alcançar aprendizagem. O que leva o sujeito a ter desesperança em relação à aprendizagem escolar? Seria a distância que ainda se mostra no que diz respeito à organização

do currículo escolar e a vida das pessoas? De que modos os currículos refletem tais relações? Quais estratégias de seleção de textos literários têm sido utilizadas pelos docentes, de maneira especial na Educação do Campo — modalidade de ensino que tanto interessa a esta pesquisa?

Assim como se pôde perceber na experiência com o hip-hop, gênero de texto poético, caracterizado por sua capacidade de encantamento, envolvimento e reflexão social, muitos outros sujeitos têm-se utilizado da literatura — vale reiterar que esta, aqui, concebida em sua forma mais ampla — como um espaço político, questionando a legitimação de papéis e representações sociais; do letramento pelas vias do literário. De que maneira os(as) docentes têm interagido com essas estratégias de participação social por meio da leitura e da produção textual oral ou escrita?

Na obra “O diferencial da favela: poesias e contos de quebrada”, organizada pelo “Sarau da Onça”, coletivo de poetas e escritores da periferia de Salvador, na Bahia, pode-se observar potenciais exemplos destas práticas de letramentos — especialmente ligados ao literário, resultantes de um intenso diálogo cultural e identitário, como discutidos por Pereira (2013) e Souza (2011).

#### **Laço afrocultural**

A essência da nossa arte dá voz à revolução,  
 Resgata nossa história, fortalece nossa missão.  
 Traz na alma a negritude que vem da periferia,  
 Rompe com o preconceito que negro não faz poesia.  
 Herdeiros de mãe África, primogênita na cultura,  
 Lutam por visibilidade para os artistas da pele escura.  
 Corpos cintilantes com brilhos enegrecidos,  
 proclamavam pura beleza muito antes de serem abolidos,  
 e o poder que nos liberta é a voz do povo preto,  
 que ecoa das comunidades, das favelas e dos guetos.

[...]

Adriane (2017, p. 22).

No texto acima, o eu poético parece dizer sobre a arte literária como um potente instrumento político, de participação e intervenção sociais, revolucionário; como modo de subversão de uma ordem, o que é bastante relevante em contextos sócio-históricos marcados por tentativas de



silenciamento. “A essência de nossa arte dá voz à revolução/[...]lutam por visibilidade para os artistas de pele escura”. Observa-se, ainda, a construção de uma identidade afirmativa da negritude, do pertencimento a um bairro periférico, numa cidade majoritariamente negra, sobretudo nos versos: “Traz na alma a negritude que vem da periferia [...] corpos cintilantes com brilhos enegrecidos”. É possível apontar também para um sentimento positivo desta enorme vinculação das comunidades negras com a cultura africana: “Herdeiros de mãe África, primogênita na cultura [...]”. São inúmeras as possibilidades de leituras abertas pelo texto de Adriane (2017). Tem-se uma leitura que pode inspirar outras vidas, outras leituras e percursos de letramentos, outros sujeitos negros e periféricos, ocupantes, cotidianamente, de muitas salas de aula. Como afirma Sérgio Vaz (2009), as salas de aula carecem das palavras das ruas. Talvez seja esse um dos entraves no processo formativo de leitores, no Brasil, atestados, inclusive, de modo sistematizado, através de políticas de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dentre tantos outros programas direcionados a avaliar a qualidade da educação e o desempenho dos estudantes.

Numa prática, também, subversiva de letramento pelas vias do literário, desta vez o texto oral-impresso, a poesia de cordel, Jarid Arraes (2020) apresenta ao(à) leitor(a) Histórias de mulheres negras que marcaram a história. No texto a seguir:

### **Dandara dos Palmares**

Se você já ouviu falar  
Da história de zumbi  
Peço então sua atenção  
Pro que eu vou contar aqui  
Talvez você não conheça  
Por incrível que pareça  
Por isso eu vou insistir.

O quilombo dos Palmares  
Por Zumbi foi liderado  
E nesse mesmo período  
Dizem que ele foi casado  
Com uma forte guerreira

Que tomou a dianteira  
Pelo povo escravizado.

Foi Dandara o seu nome  
Que é quase como lenda  
Não há provas de sua vida  
E talvez te surpreenda  
Com um ar de fantasia  
De coragem e de magia  
Mas assim se compreenda.

[...]

Com Zumbi teve três filhos  
E seus nomes vou citar:  
Motumbo, Aristogíton  
E Harmódio a completar  
Eram esses os rebentos  
De um casal muito sedento  
Que se uniu para lutar.

Mas Dandara não queria  
Um papel limitador  
Ser a mãe que cozinhava  
Tendo um perfil cuidador  
As batalhas lhe chamavam  
E seus olhos despertavam  
Pelo desafiador.

Guerrear pelo seu povo  
Era o que lhe motivava  
O sonho da liberdade  
Para todos cultivava  
Sendo muito decidida  
Era até envaidecida  
Pela força que ostentava.

[...]

(Arraes, 2020, p. 47).

Arraes possibilita aos(às) leitores(as), principalmente aos(às) estudantes negros(as)/pardos(as), o contato com a história de uma heroína negra, Dandara dos Palmares, ainda ocultada em muitos livros didáticos, oportunizando, assim, a construção de uma autoimagem positiva e afirmativa por meio da leitura literária. Percebe-se, no texto da autora, o uso social do texto oral-impresso, de modo criativo, crítico e político, promovendo o prazer estético, numa relação respeitosa com a memória e a ancestralidade. Ademais, conforme afirmam Abreu (1997) e Velloso (2017) a poesia cordelista possui uma enorme capacidade de envolvimento de seu público a partir de diversas temáticas, pelo caráter oral de sua composição. Embora este tipo de composição apareça em folhetos impressos, assim como em páginas, na internet, ele não perde seu caráter vocal, seus vínculos com a voz poética que se configura, por exemplo, nas estratégias de organização métrica dos versos, bem como das rimas.

A fim de retomar a abordagem dos letramentos e sua importância na formação do(a) leitor(a) escolar, serão expostos recortes das investigações feitas por Úrsula Cunha (2014). Na obra “Letramento e cotidiano escolar: análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural”, a autora traz reflexões que se aproximam da proposta deste estudo, principalmente no que se refere à observação da inexistência ou quase inexistência de relações intercambiáveis entre as propostas curriculares estabelecidas por instituições escolares e as culturas e modos de vida dos sujeitos que tais práticas visam alcançar. Nesta perspectiva, Cunha relata os resultados de uma pesquisa realizada na periferia de Feira de Santana (BA) que objetivava o levantamento das situações de letramentos em que moradores de uma comunidade, também frequentadores de uma escola pública, estão envolvidos diariamente e como estes eventos de letramentos são considerados ou não pelo currículo escolar. Trata-se de um estudo bastante abrangente, visto que consegue mapear os letramentos desenvolvidos não somente pelos estudantes da escola, objeto de sua pesquisa, como também de seus familiares. Sendo assim, a autora afirma que

Muitos moradores dessa localidade que frequentam a escola, apesar de envolverem-se constantemente em diversas práticas letradas em seu cotidiano na localidade onde vivem – desde o registro do tipo e da quantidade de peixes pescados no dia a receitas que costumam escrever ao assistirem televisão ou

folhearem revistas – afirmam não saber ler nem escrever “direito” e não percebem como essas atividades cotidianas que realizam podem aproximar-se das práticas da escola e dos eventos de letramentos que as constituem (Cunha, 2014, p. 15).

O trabalho dessa estudiosa reitera a existência de um problema cuja reflexão é necessária e urgente: a quase ausência de diálogo entre as propostas curriculares que visam atender a um público de estudantes consideravelmente diverso — pertencente a uma comunidade, com modos de vida individuais e coletivos, práticas cotidianas que traduzem esta individualidade/coletividade — e os modos de vida desses sujeitos. Desta maneira, embora não tenha se proposto a tensionar especificamente as questões relacionadas ao letramento literário, o trabalho de Cunha traz importantes contribuições a este estudo, auxiliando, inclusive, na resposta à provocação sobre como mapear os letramentos dos estudantes que adentram a escola e de suas comunidades.

Ao relatar um dos momentos de sua investigação, a pesquisa de campo, a autora fundamenta suas ideias de que a escola é apenas uma (sem deixar, contudo, de evidenciar a enorme relevância desta agência na formação social dos sujeitos) das tantas agências de letramentos em que os sujeitos se inserem cotidianamente, expondo a história de D. Coaraci – mãe do aluno Nelson e ex- aluna da escola. Segundo Cunha (2014, p. 15), D. Coaraci deixou a escola no ensino fundamental anos iniciais e afirma não ter mais condições de retornar à instituição, devido à quantidade de trabalhos e “falta de tempo para aprender de verdade” (fala de D. Coaraci) (Cunha 2014, p. 15). Apesar da negação de que o próprio cotidiano lhe possibilita muitas aprendizagens e práticas letradas, percebe-se na experiência de D. Coaraci seu envolvimento nestas diversas práticas de letramento. De acordo com Cunha, a mãe do estudante Nelson possui uma lanchonete na periferia de Feira de Santana (BA) e, ao chegar ao estabelecimento para uma conversa com a comerciante, ela relatou-lhe, por exemplo, que, para anunciar seus produtos, solicitou a um profissional que transcrevesse na parede os itens oferecidos em seu estabelecimento comercial. O cardápio transcrito pelo pintor foi escrito por D. Coaraci, num papel, antes de o profissional iniciar o serviço — a despeito de ela afirmar, a todo o tempo, em diversos momentos de conversa com a pesquisadora, ter abandonado a escola por não saber ler e escrever (Cunha, 2014, p. 40). Estes exemplos apontados pela autora são relevantes na observação crítica do quanto a escola ignora os letramentos desenvolvidos pelos sujeitos em suas mais diversas atividades e relações cotidianas, mas, principalmente, sobre as implicações desta atitude na constituição de processos significativos de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos que frequentam as escolas do campo, por exemplo, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos(as), trabalhadores(as) etc., possuem modos de vida específicos, como as atividades recreativas: passeios pelos rios e represas, as brincadeiras; os aboios, a caça, o plantio, a colheita, a pesca, a mariscagem, o cuidado com o gado, dentre tantas outras ocupações, as quais, também, exigem deles(as), cotidianamente, letramentos específicos. Os profissionais que cuidam do gado, por exemplo, constantemente necessitam realizar anotações de controle do número de animais, nascimentos de bezerros, dentre outras atividades correspondentes às práticas de escrita em contextos situados. Além disso, segundo relatos de alguns estudantes de uma das escolas do campo em que atuei, a EAFA, frequentemente, os(as) trabalhadores(as) (pais, mães, tios/tias e demais familiares destes estudantes) das fazendas têm que informar aos seus empregadores sobre os acontecimentos, como os gados que são mortos por picadas de cobras, doenças, natimorto, os animais que não procriam; as cercas que precisam ser refeitas, dentre outros dados que os sujeitos sem o domínio da escrita alfabética informam por meio da oralidade ou pedem às pessoas da família que possuem este conhecimento para fazerem a anotação. São estratégias sociocomunicativas que põem em questão a noção de letramento como um processo vinculado, estritamente, ao universo da leitura e escrita do impresso, nos moldes do ocidente.

Atinente a esta consideração, vale aludir à poesia de cordel, um gênero de texto que embora apareça, atualmente, em mídia impressa, nos conhecidos folhetos de cordel, assim como em canais digitais, na internet — visto que se trata de uma produção textual, logo é dinâmico e elástico — tem suas bases, no Nordeste do Brasil, mormente, na tradição oral. “Sou um analfabeto que sempre viveu das letras...” Athayde apud ABREU (1997). A frase em destaque neste parágrafo fora utilizada como epígrafe num artigo intitulado “Entre a oralidade e a escrita: um estudo dos folhetos de cordel nordestinos” em que a autora intenciona, também, discutir o quanto a produção de folhetos de cordel, no Nordeste brasileiro, sobretudo, antecede o domínio da cultura do impresso ou mesmo da escrita nos moldes do ocidente. O enunciado do poeta popular João Martins de Athayde já remete, em seu conteúdo, a esta antecendência. Na produção cordelista nordestina, é a palavra oral que garante significação às experiências humanas, dos não alfabetizados aos alfabetizados. Abreu (1997, p. 8) diz que a apresentação oral dos folhetos — realizada por autores, vendedores e parceiros — era um dos motivos do grande sucesso da literatura de cordel, já que possibilitava sua circulação entre as pessoas “iletradas”. A pesquisadora, numa estratégia metalinguística, mostra ao leitor um cordel produzido pelo poeta

popular Delarme Monteiro, que narra este envolvimento das comunidades não alfabetizadas, sobretudo, com a poesia oral ou oral/escrita.

Até gente analfabeta  
Comprava ali seu livrinho  
E levava para casa  
Com cuidado e com carinho  
Para saber da estória  
Pela boca do vizinho  
(...)  
Havia também um cego  
De sanfona à tira colo  
(...)  
A memória do ceguinho  
Era de admirar  
Só cantava mais romances  
Difíceis de decorar  
O povo fazia roda  
Pra ver o cego cantar.

A análise feita por Abreu, mormente, no que concerne à exposição dos poemas de cordel selecionados, admite se pensar sobre o que vem a ser, de fato, o letramento literário, bem como sobre sua vinculação ao universo oral. As pessoas não alfabetizadas que tinham acesso às narrativas cordelísticas por intermédio de autores e outros narradores conseguiam recontar estas histórias, recriando-as, o que remete a uma prática de leitura mediada pela oralidade, pela voz poética, como se pode perceber na experiência do poeta cantador que possuía deficiência visual “A memória do ceguinho/ Era de admirar/ Só cantava mais romances/ Difíceis de decorar”.

Mapear estes diferentes letramentos em que os sujeitos se envolvem a partir de seus distintos espaços, territórios e territorialidades, buscando considerá-los de modo profícuo e sistematizado no currículo escolar tem a ver com uma proposta de educação emancipatória dos sujeitos, valorizando suas identidades, seus modos de viver, promovendo, ainda, a elevação da autoestima — esta última imprescindível para a permanência dos sujeitos no ambiente escolar, como apontado por Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro (2005) e Ana Célia da Silva (2011). Esta proposta de educação pode potencializar a construção de outros sentidos sobre o estar na escola.

Nas escolas ligadas à Educação do Campo, em que atuei, nos municípios de Candeias e Mata de São João, o mapeamento destes letramentos fora iniciado, a partir de estratégias diversas, possibilitando a interação com as identidades e territorialidades dos(as) estudantes. As turmas de 8º e 9º anos, por exemplo, eram compostas de adolescentes, entre 13 e 14 anos, em sua maioria negra e de pele retinta. Esses dados já indicavam a necessidade de uma proposta pedagógica que oportunizasse a construção de autoimagens positivas e afirmativas por estes sujeitos, no enfrentamento ao racismo estrutural e à colonialidade. Deste modo, busquei selecionar, além de outros materiais, como vídeos, entrevistas (assistimos, por exemplo, a edições do programa “Espelho”, com Lázaro Ramos e Taís Araújo”; “Vista minha pele”, dentre outros), textos voltados à tradição oral, de autorias negras, principalmente, com personagens e imagens que impulsionassem à construção desta autoimagem positiva, fortalecendo, ainda, a relação com o outro e os outros/comunidade, conforme indiquei na seção anterior, ao tratar da seleção de materiais para o trabalho com a leitura literária. As discussões relacionadas aos conteúdos destes materiais sempre foram feitas a partir de rodas de conversa, objetivando a participação dos(as) estudantes.

O trabalho com a obra “Heroínas negras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes, que, como já exposto na seção anterior, ficcionaliza as histórias de várias mulheres negras que marcaram a história, tais como Carolina Maria de Jesus, Aqualtune, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Maria Filipa, Luisa Mahin, dentre outras, favoreceu a ficcionalização das histórias de vida dos próprios estudantes e de suas comunidades. Logo, a partir destas leituras, fomos, também, criando, juntos, um roteiro de elementos que poderiam constar numa narrativa ficcional, como aquelas apresentadas na obra de Jarid Arraes, ou mesmo biográfica, focalizando as histórias de vida dos próprios estudantes e de personalidades negras que protagonizam em suas comunidades nas diversas atividades que desenvolvem no dia a dia.

Nas produções, orientei à utilização de pseudônimos, pois já havia notado, nas experiências de mapeamento dos letramentos nas turmas em questão, que alguns/algumas dos(as) estudantes apresentavam dificuldade, por exemplo, em dizer que sua família trabalhava na plantação ou colheita; que vendia leite, na comunidade, ou alimentos na feira; em descrever a cor da sua pele, dentre outros elementos, também, ligados à colonialidade e ao racismo estrutural, os quais precisam ser confrontados pedagogicamente. A escolha de potentes personalidades negras para o ensino da leitura literária ocorrera, justamente, pensando em promover uma identificação com o público leitor pelos protagonismos e histórias de resistências

destacados. Essas foram algumas alternativas pedagógicas utilizadas para mapear as salas de aula da Educação do campo, visando à sua ficcionalização, protagonizada pelos próprios estudantes.

Recorrendo, ainda, à pesquisa de Cunha, a qual apresenta consonância, dentre outras, com a abordagem realizada por Abreu, é possível perceber, em sua amplitude, a relevância de uma noção de letramento que questiona a relação estrita entre este termo e os usos sociais da escrita. Fundamentada em autores como Bagno (2002) — um pesquisador também dedicado ao estudo das relações entre linguagens, usos linguísticos, identidades, culturas e modos de vida dos sujeitos —, aponta para a ideia de que a definição de letramento diz respeito à capacidade que as pessoas sempre tiveram, nas diferentes culturas e momentos, de partilhar conhecimentos, preservar memórias coletivas e estabelecer relações sociais que independem de conhecimentos sobre práticas de escrita, mas que podem encontrar fundamento na oralidade, sobretudo. “O fenômeno do letramento, sob essa perspectiva, extrapola o mundo da escrita [...] e busca abarcar os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem não apenas a escrita ou, pelo menos, a do tipo valorizada na escola” (Cunha, 2014, p. 59). Trata-se de uma concepção libertadora e inclusiva, mormente, na abordagem do letramento literário na escola.

Tanajura e Souza (2020), ao tratarem da relevância do trabalho com o letramento literário em sala de aula, em defesa da literatura como ferramenta de produção identitária sob um prisma antirracista, sobretudo, recomendam um projeto de letramentos literários negros na escola. Isto, pois inúmeras pesquisas, muitas delas desenvolvidas por reconhecidas cientistas, como Ana Célia da Silva(2011), Nilma Lino Gomes (2005), Eliane Cavalleiro (2005), Conceição Evaristo(2020), dentre outras(os) apontam para a ausência histórica de uma literatura que trate das pessoas negras, como também de outras minorias sociais, a exemplo dos indígenas etc., de modo positivo e afirmativo, em sala de aula; uma literatura, principalmente, de autoria negra, produzida por sujeitos que assumem positivamente esta identidade.

Como consequência desta lacuna, Eliane Cavalleiro (2005, p. 68), por exemplo, afirma que muitos(as) estudantes negros(as) passaram a ter dificuldade em se reconhecer na escola e seus processos pedagógicos, incorrendo em situações como baixa autoestima, autorrejeição e rejeição ao seu outro/semelhante. Ela conclui que ao difundir ideologias que desvalorizam as pessoas negras, o sistema educacional constrói uma barreira, inclusive, na permanência destes(as) estudantes negros(as) no ambiente escolar. Que pessoa se sente confortável num



espaço em que não se vê representada, tendo sua imagem difundida por meio de estereótipos negativas? São reflexões que sustentam a relevância da proposta de letramentos literários negros — assim como de letramentos literários vinculados a outros grupos sociais minoritários —, defendida por Tanajura e Souza (2020), na escola. Esta proposição é urgente, se a oferta de uma educação plural e inclusiva, com garantia de acesso e permanência dos sujeitos e das sujeitas na escola corresponde, de fato, a uma política de estado, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 — LDB).

Acerca da função da literatura e dos letramentos literários na reparação das violências epistemológicas, culturais, identitárias, dentre tantas outras, impostas, principalmente, pelo sistema educacional às pessoas negras, por exemplo, Tanajura e Souza (2020, p. 42) dizem o seguinte:

Nesse sentido, pensando a literatura como um caminho que leva o sujeito a incorporar valores ao experimentar a fruição estética, aliamos o desejo de formar uma comunidade leitora com a possibilidade de caminhar para uma mudança de pensamentos e atitudes no que diz respeito a noções de pertencimento e identidades, como gênero, classe e raça.

Nota-se, na proposta das autoras, uma concepção de leitura literária como espaço estético de relações humanizadas e humanizadoras; como instrumento de valorização dos sujeitos em suas individualidades e coletividades; um elemento de construção de redes de solidariedade e coletivização, ideia que pode ser ratificada na apreciação das produções literárias dos estudantes da escola pública do campo, apresentadas na seção anterior. Deste modo, as teóricas também refletem sobre a necessidade de que o currículo escolar dialogue com a vida, valorizando as identidades dos sujeitos e das sujeitas, rompendo com as tentativas de homogeneização que o cercam. Elas citam, por exemplo, a quase ausência da literatura negra, bem como a representatividade negativa das pessoas negras no currículo escolar como parte de uma política racista que cerceia o protagonismo dos grupos socialmente minoritários.

Registra-se, por exemplo, que, não obstante o crescente movimento de escritoras negras que têm driblado o mercado editorial, publicando, lançando e divulgando suas produções literárias, ainda não se percebe a inclusão destes materiais, de modo sistemático, como conteúdo literário na escola. Pautando-se nas pesquisas de Andréia Lisboa de Sousa (2017), as autoras destacam a fundamental importância da formação de professores na adoção desta literatura, bem como para a utilização de uma metodologia adequada ao lidar com ela.

Vale enfatizar que os(as) docentes só ofertarão aos estudantes leituras de textos das literaturas negra e indígena e de outras produções advindas de sujeitos e sujeitas considerados(as) minorias sociológicas, se estas fizerem parte de seus repertórios de leituras. Portanto, os repertórios de leituras literárias do professor refletirão nos letramentos literários que ele(a) oportunizará aos estudantes. Neste caso, Tanajura e Souza (2020) afirmam o seguinte:

[...] propomos um *letramento literário de reexistência*, cujos pilares estão ancorados em três ações: 1. Formação continuada da professora e do professor com vistas ao estreitamento de seu contato com: a. manifestações e vozes literárias historicamente excluídas da escola (mulheres negras, por exemplo); b. teorias de ensino que proponham o afastamento do texto literário em relação ao mero utilitarismo, bem como a aproximação com sua apreciação enquanto objeto estético; 2. Escuta da turma: “como se veem na literatura, o que costumam ler, o que gostariam de ler na escola?”, em um diálogo com o universo sensível das(os) estudantes; 3. Seleção literária ancorada em diversidade de gêneros literários e de discursos, a partir de uma curadoria que priorize a reflexão sobre os motivos pelos quais não há uma habitualidade daqueles textos na escola e sobre como essas obras podem dizer algo em relação à turma e dialogar positivamente com sua construção identitária.

Estas ações indicadas pelas autoras, concernentes à elaboração de uma proposta de letramento literário intercultural, emancipatório e, sobretudo, antirracista, dependem, principalmente, da criação de orientações curriculares, atreladas às políticas de formação docente para o ensino de Literatura, numa perspectiva ampla, humanizadora e decolonial. Neste sentido, analisaremos, a seguir, as concepções de leitura e ensino de literatura em que se apoiam alguns documentos oficiais orientadores das formulações curriculares em território nacional, focalizando a Educação do Campo.

### 3.3 A ABORDAGEM DOS LETRAMENTOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, corresponde a um documento de caráter normativo, responsável pela definição das aprendizagens essenciais no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, o que inclui a Educação do Campo, de maneira a garantir aos sujeitos seus direitos de aprendizagem, bem como

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p.38).

No que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o texto destaca que se adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, já observada em outros documentos oficiais, como os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), os quais concebem a linguagem como processo interativo, de interlocução, vinculado às práticas sociais cotidianas, de modo situado, nos distintos momentos da história (Brasil, 2017, p. 67). Os fundamentos numa concepção enunciativo-discursiva da linguagem perceptíveis no documento apontam para a compreensão da atividade de leitura como processo interativo desenvolvido pelos diversos sujeitos, cotidianamente, em seus diferentes espaços e territórios; a partir de suas variadas percepções e cosmovisões, como defendido por Freire (1989), Munduruku (2012), dentre outros pesquisadores e pesquisadoras já citados(as). Nesta perspectiva, o documento ressalta a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa possibilite aos sujeitos suas imersões em práticas de letramentos — usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade e de outras linguagens —, focalizando os novos letramentos vinculados às tecnologias digitais.

Além da organização por Campos de atuação e Campos de experiência — este último no que se refere à Educação Infantil —, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta a disposição do componente curricular Língua portuguesa para o Ensino Fundamental em Eixos integradores — os mesmos que fundamentam outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN), a saber:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p. 71).

Sobre os PCN, cabe mencionar sua importância no que se refere à proposição do ensino de Língua Portuguesa, esta considerada como objeto vivo, dinâmico e diverso. Os PCN, assim como a BNCC, já direcionavam o leitor para a compreensão do texto como sendo a língua em funcionamento, cuja ocorrência se dá de modo situado, em contextos sociais e históricos diversificados — baseando-se na perspectiva da filosofia da linguagem, de Bakhtin (2002), e nas demais pesquisas na área, desenvolvidas por Marcuschi (2008), Antunes (2009), dentre outros(as) autores(as).

Esta concepção alargada da leitura e do ensino de Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da área de linguagens para o Ensino Fundamental, desdobra-se na proposição de Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, tais como:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 65).

Cabe destacar, entretanto, que essas perspectivas sociointeracionistas e sociodiscursivas de compreensão da linguagem e do ensino de Língua, defendidas há algum tempo por importantes teóricos(as), dentre os quais Bakhtin (2002), Marcuschi (2008), Antunes (2009), dentre outros(as), e adotadas pela BNCC, não poderão se efetivar no planejamento escolar sem que aconteçam investimentos, também, na formação de professores para a discussão sobre a importância de tais concepções.

No que se refere à abordagem da literatura, no ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o caráter humanizador deste campo artístico, principalmente, ao afirmar, na Competência 9 — específica do componente curricular de Língua portuguesa — que os (as) estudantes devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Todavia, a despeito desta relevante consideração, há, no documento, uma lacuna referente à proposição de habilidades de leitura e produção literárias que considerem a literatura também como espaço discursivo de participação social, crítica e de questionamento à ordem social instituída, logo um evento de letramento — características não somente das produções literárias vinculadas ao impresso, mas também relacionadas à tradição oral, como a poesia de cordel<sup>7</sup>. Não se percebe, por exemplo, orientações metodológicas para o trabalho com a leitura

---

<sup>7</sup> A Poesia de Cordel, no Nordeste brasileiro, surge, na segunda metade do século XIX, como espaço de participação social por meio da linguagem, principalmente pelos camponeses e escravizados que, num contexto

literária e os letramentos que oportunizem a construção de uma autoimagem positiva e afirmativa pelas minorias representativas deste país — a exemplo dos negros e indígenas —, como os textos da tradição oral, principalmente os de autorias negra e indígena. A efetividade de uma proposta neste sentido pode ser avaliada por meio das discussões teóricas e dos resultados das experiências de ensino da leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, na Educação do Campo, compartilhados neste estudo. Faz-se necessário reiterar, diante disso, que, sobretudo, num país estruturado pelo racismo, como o Brasil, não se pode manter neutralidade — ou se trata de uma pseudoneutralidade, cercada pela colonialidade? — na proposição de orientações e diretrizes curriculares oficiais para o ensino em instituições públicas e privadas.

Ao contrário de uma proposição decolonial e antirracista, deste modo, percebe-se, na BNCC, uma recorrência ao tratamento da literatura como produção ligada quase que estritamente ao universo imaginativo — como se este não se relacionasse com as demandas cotidianas individuais e coletivas —, distanciando-se das experiências sociais, políticas e identitárias dos sujeitos, como se poderá notar numa das habilidades indicadas para o trabalho com o Campo Literário, a seguir:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (Brasil, 2017, p. 97).

É importante o foco na literatura como arte, espaço criativo e patrimônio humanitário, como se vê na BNCC, mas seus caracteres políticos e sociodiscursivos precisam ser, igualmente, reconhecidos e propostos como objetos de ensino. Como resultado desta inobservância da literatura como prática sociodiscursiva, política e identitária, a BNCC reafirma que o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer na perspectiva do letramento, das práticas situadas de leitura e produção textuais em suas dimensões oral, escrita, dentre outras possíveis — o que é bastante relevante —, mas não faz menção à ideia de letramentos literários; à leitura e à produção literárias oral ou escrita como práticas sociais cotidianas de uso da

---

de isolamento social, aparecimento do cangaço, dentre outros eventos históricos, cuidavam dos grandes latifúndios. Trata-se de um gênero textual oral-escrito que se inicia por meio dos grupos de cantadores que traziam na cantoria a memória popular.

linguagem, também situadas em contextos históricos diversos. Isto preocupa, haja vista a relevância, já apresentada neste texto, da literatura como evento discursivo, de fruição estética, responsável pela (re)construção de valores sociais, bem como pela formação identitária dos(as) sujeitos(as), numa perspectiva humanizadora, libertadora, transformadora e, sobretudo, decolonial e antirracista. Tal concepção alargada precisa perpassar os documentos oficiais de orientações e diretrizes curriculares, inclusive com recomendações metodológicas: o **COMO FAZER**, considerando a diversidade (gênero, raça, etnia, classe etc.) e os atravessamentos, constitutivos dos(as) estudantes que adentram o espaço escolar, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, como na Educação do Campo, por exemplo, focalizada neste estudo.

Na implementação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, estados e municípios devem reelaborar suas orientações curriculares, dialogando e adequando-as às novas diretrizes pedagógicas exigidas. No Estado da Bahia, fora produzido, em 2018, o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCRB). Conforme explicitado na Portaria n°. 904/2019 que o homologa:

**Parágrafo Único** - O Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) fica estabelecido como instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos nas unidades escolares do Estado da Bahia, elaborado em regime de colaboração, a fim de contemplar a todos os municípios do estado, aliado ao processo de implementação da BNCC (Bahia, 2019, p. 1).

Ao analisar o DCRB (2018), percebe-se um interesse na oferta de uma educação que valorize e dialogue com as identidades e modos de vida dos múltiplos sujeitos sociais, favorecendo, assim, seus processos emancipatórios. Segue como sustentação dessa ideia, a escolha de importantes referenciais teóricos, como o pesquisador brasileiro e baiano Milton Santos (2008), para subsidiar a abordagem da temática do território como algo “que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, mas que incorpora o “chão” à identidade, ao sentimento de pertencer” (Bahia, 2018); do antropólogo jamaicano Stuart Hall (2006), ao tratar da identidade como sentimento de pertencimento, dinâmica e múltipla, dentre outros importantes pesquisadores.

Ressalte-se que, em cada um dos cantos e recantos desse estado continental, encontramos narrativas que reinventam modos de ser e de viver. A riqueza de sentidos que esses conhecimentos promovem não pode ser desconsiderada no percurso formativo da Educação Básica, devendo se integrar aos conhecimentos científicos, agregando os devidos sotaques que recontextualizam e reconectam sujeitos e saberes (Bahia, 2018, p. 14).

Tais discussões são oportunas nesta pesquisa que visa a pensar a leitura e o ensino da leitura literária como instrumentos de emancipação, formação humana e social. Sobre esse aspecto, o Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental — DCRB — (Bahia, 2018), no texto introdutório ao componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais e finais do Ensino fundamental, também, traz abordagens relevantes no que diz respeito à necessidade de compreensão da Língua como fenômeno social, vinculado ao universo cultural dos sujeitos, confirmando, deste modo, sua relação com a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua, o que é bastante relevante. Trata-se de uma reflexão também pautada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos, defendida por autores, tais como Bakhtin (2002) e Marcuschi (2002), dentre outros, cujas discussões direcionam-se em defesa de um ensino de língua que apresente o texto como elemento básico, em diferentes situações de letramentos.

Mas, apesar desta importante escolha teórica, que evidencia o texto como sendo a língua em funcionamento, traduzindo, desta maneira, que todos os sujeitos, independentemente de seus níveis de escolarização, produzem textos, é importante ressaltar que não se percebe, no referido documento, menção à literatura como “conteúdo curricular a ser ensinado”, destacando, por exemplo, as implicações decorrentes da adoção de uma concepção de arte literária vinculada a uma cultura grafocêntrica e ocidentalista. A literatura entendida sob o viés do grafocentrismo não dá conta dos diferentes modos de produção literária, marcados por movimentos corporais, culturais e performáticos impressos nas letras, na palavra, como é possível dizer da poesia de cordel, das cantigas de trabalho, das superstições etc. Se o Referencial Curricular da Bahia diz respeito a uma proposta em defesa de um currículo escolar que tenha como referência o “Chão da escola”, como se pode observar na introdução ao documento, feita a partir das ideias de identidade, território e territorialidade, assumidas por Milton Santos (2008), esta discussão é imprescindível.

Ao discorrer sobre a pluralidade de culturas e modos de vida existentes no Estado da Bahia e, conseqüentemente, a respeito das diversas formas de interação sociocomunicativa, como se pode ver no excerto: “Há que pensar na diversidade de gêneros textuais que circulam nesse espaço: receitas, cantorias, literatura oral e popular, diálogos, lista de compras, cardápio, panfletos, propagandas, jornais impressos locais e tantos outros” (Bahia, 2018, p. 136), observa-se a identificação da literatura popular como gênero de texto, contudo sem evidenciar a

importância de sua presença no currículo escolar como arte literária potentemente marcada por uma estética ligada à oralidade. Não se identifica, no documento, neste caso, orientação acerca do trabalho com a leitura e a literatura em suas mais amplas formas, tampouco concernente ao letramento literário em diálogo com as identidades e culturas dos sujeitos.

O texto apresenta que “Em nome de uma visão cidadã e de uma situação didática significativa e construtiva, o DCRB orienta que os estudantes se alfabetizem em situações de letramento” (Bahia, 2018, p 138). Mas que tipo de letramento? Em quais dimensões, local e/ou global? Estes letramentos são tratados da mesma forma pela escola? Quais letramentos são priorizados? Não se faz necessário tratar de um letramento literário antirracista e decolonial na escola, propondo-se, inclusive, orientações teóricas e metodológicas neste sentido? Considera-se imprescindível o tensionamento destas questões, sobretudo se se reconhece a legitimidade das práticas de letramentos, dentre estas o letramento literário, em seus modos mais amplos, desenvolvidas pelos sujeitos, cotidianamente, como potentes instrumentos na mediação do conhecimento sobre os letramentos escolares.

O documento faz questão de destacar que nenhuma rede é obrigada a adotar uma ou outra metodologia, e tal posicionamento é pertinente, tendo em vista a autonomia da escola na elaboração de seu currículo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (LDBEN). Contudo, se o referencial curricular defende que o currículo precisa estar estreitamente relacionado com o “chão da escola”, utilizando, para tanto, as potentes reflexões teóricas do geógrafo brasileiro e baiano Milton Santos(2008), é, igualmente, necessária a proposição de uma base teórico-metodológica a respeito de como os letramentos, o letramento literário negro (Tanajura e Souza, 2020), os letramentos ligados à oralidade (Souza, 2011) e (Pereira, 2013) — vinculados ao cotidiano dos sujeitos, aos seus espaços e territórios — podem ser abordados na escola como modo de valorização destes territórios e identidades. Isso é oportuno para que os sujeitos percebam o espaço escolar não como supremo ou superior, como ressaltado por Freire (1989), Pereira (2013) e Souza(2011), e, sim, como importante instância de ampliação de suas práticas de letramentos cotidianos.

Uma abordagem, por exemplo, a respeito do letramento literário, tendo como base as poéticas orais e os sujeitos de suas produções — vale destacar que muitos destes sujeitos, inclusive, não tiveram acesso aos letramentos escolares — como as cantorias e a poesia de cordel mencionadas no documento, funcionaria como referencial para que as escolas pensassem



na elaboração de suas propostas pedagógicas, sobretudo no que concerne ao trabalho com a leitura literária, em diálogo com estas práticas sociais. Ainda Sobre o Currículo Bahia (DCRB), cabe destacar que a parte dedicada à proposta de desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao campo artístico-literário para o Ensino fundamental anos iniciais, além de não fazer menção à ideia de letramento literário nesta etapa educacional, reforça a concepção adotada pela BNCC de que a literatura é uma arte quase que estritamente ligada à fantasia e à imaginação, conforme se perceberá na Habilidade (EF12LP18), na imagem a seguir:

**Figura 9** — item do “organizador curricular” referente ao denominado “campo artístico- literários” dos anos iniciais do ensino fundamental.

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Escrita (compartilhada e autônoma)	1, 2, 3, 5, 9	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagem de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	2, 3, 9	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	1, 2, 3, 9	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	1, 2, 3, 9	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
	9	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental — DCRB (Bahia, 2018, p. 150).

Não se pode deixar de reconhecer que se tratam de características importantes que marcam a produção literária. Entretanto, reduzi-la ao caráter imaginário e fantasioso é negar a literariedade das potentes escrituras<sup>8</sup>, experiências cotidianas que funcionam como devir poético, presentes nas produções literárias de autorias negra, indígenas e na produção cordelista, por exemplo, como identificado em alguns dos textos já mencionados neste trabalho.

<sup>8</sup> A expressão escritura fora cunhada pela escritora de literatura Conceição Evaristo, em referência à vinculação entre produção literária e subjetividade, característica marcante em suas potentes produções.

Esta reflexão torna-se ainda mais necessária, pois o item “Organizador curricular” proposto para o ensino fundamental é padrão para todas as modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo — esta última objeto de análise nesta pesquisa. Como possibilitar aos estudantes que frequentam o ensino fundamental anos iniciais ou finais a compreensão de que a poesia oral, as cantorias são produções artístico-literárias entendidas também como modos de refletir e narrar o cotidiano, se o currículo restringe o conhecimento da literatura como estando ligada a um universo imaginativo, possivelmente, distanciado das experiências sociais, individuais/coletivas? Este questionamento também reitera a necessidade de um tensionamento a respeito de como pode ocorrer o processo formativo do leitor de literatura na escola, considerando os diálogos sociais, culturais e identitários que o texto literário — em suas dimensões mais amplas, oral, escrita ou oral/escrita — pode estabelecer com os múltiplos sujeitos que adentram o espaço escolar, em diferentes territorialidades. Qual o lugar da leitura literária como objeto de prazer estético, em diálogo com identidades, culturas e modos de vida, principalmente numa perspectiva decolonial e antirracista, no Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (DCRB, 2018)?

No ensino fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, as lacunas deixadas na proposição de habilidades direcionadas ao envolvimento dos(as) estudantes com a leitura literária, com a experiência estética singular/plural possibilitada pela arte literária, em suas mais amplas materialidades, oral, escrita ou oral/escrita, tornam-se ainda mais observáveis. Não são apontados caminhos que permitam a percepção da vinculação entre a literatura e as experiências cotidianas dos sujeitos sociais, num trânsito entre imaginação e realidade. Para esta etapa educacional, o intitulado “Campo artístico-literário” traz muito mais indicações ligadas ao campo linguístico do que ao literário, como se poderá ver no quadro abaixo, que apresenta descrições de habilidades exigidas para o 7º ano:

**Figura 10** — Item do organizador curricular referente ao denominado “campo artístico- literários” dos anos finais do ensino fundamental

CAMPOS DE ATUAÇÃO: CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	1, 2, 3, 5, 10	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
Produção de textos	1, 2, 3, 5, 10	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.
Produção de textos	1, 2, 3, 5, 10	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
Oralidade	1, 2, 3, 5, 10	Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Oralidade	1, 2, 3, 5, 10	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
Análise linguística/ semiótica	1, 2, 3, 5, 10	Textualização Progressão temática	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a

Fonte: Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental — DCRB (Bahia, 2018, p. 150).

O que chama a atenção é que o DCRB, também denominado de Currículo Bahia, afirma que a área de Linguagens, articulada com as Competências Gerais da Educação Básica, estabelecidas pela BNCC, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências, dentre as quais se destaca:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Bahia, 2018, p. 131).

Mas a literatura, que é linguagem em potência, não seria, sobretudo neste caso, um grandioso instrumento de diálogo com as subjetividades, de interação social e identitária? Tratar do ensino de literatura na relação com culturas e modos de vida, além de possibilitar aos estudantes a construção identitária de modo afirmativo e positivo, a partir da estética literária, garante a estes sujeitos direitos de aprendizagem, já que a proposta da BNCC é ratificar a aprendizagem escolar como pertencente ao campo do Direito público subjetivo. Essa reafirmação da educação como direito é argumentada, no DCRB (Bahia, 2018), em alusão ao documento da Conferência

Nacional de Educação (CONAE, 2010) que afirma que a educação sob o viés do respeito à diversidade e às identidades das comunidades corresponde a uma questão de justiça social.

Considera-se fundamental o registro de orientações sobre o ensino de literatura e da leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos referenciais curriculares que nela devem se pautar — uma vez que se trata de um documento normativo, conforme excerto a seguir:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017. p. 8).

Se a BNCC e/ou os documentos que nela se baseiam dão pouca atenção ao trabalho voltado à formação de leitores de literatura em âmbito escolar, abordando, ainda, a arte literária como objeto vinculado quase que estritamente à imaginação, pode haver resultados preocupantes no que diz respeito à formação de professores, bem como à oferta de uma educação democrática, em diálogo com as culturas e modos de vida dos sujeitos. A literatura, conforme se pode verificar em muitos dos textos literários discutidos neste trabalho de pesquisa, trata-se de uma arte bastante ligada às subjetividades/coletividades dos sujeitos, ao cotidiano experienciado e à imaginação.

Na obra “Metade cara, metade máscara”, por exemplo, a escritora indígena Eliane Potiguara (2019) — uma mulher indígena, conhecedora de toda a violência enfrentada por sua família migrante do Nordeste, na luta pela terra, pela sobrevivência, pela manutenção de seus costumes, identidades e cosmovisões — expõe aos(às) seus/suas leitores(as), numa narrativa marcada por testemunhos, relatos autobiográficos, além de poesia, como a literatura pode estar ligada às subjetividades, à afirmação identitária, às lutas cotidianas e ao enfrentamento à colonialidade — esta última responsável pela estigmatização e invisibilização dos grupos minoritários, como se pôde ver nas ideias de Maldonado Torres (2007).

No poema “Brasil”, apresentado a seguir:

**Brasil**

Que faço com a minha cara de índia?

E meus cabelos  
E minhas rugas  
E minha história  
E meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?

E meus espíritos  
E minha força  
E meu Tupã  
E meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?

E meu Toré  
E meu sagrado  
E meus “cabocos”  
E minha Terra

Que faço com a minha cara de índia?

E meu sangue  
E minha consciência  
E minha luta  
E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?

Não sou violência  
Ou estupro

Eu sou história  
Eu sou cunhã  
Barriga brasileira

Ventre sagrado

Povo brasileiro

Ventre que gerou

O povo brasileiro

Hoje está só ...

A barriga da mãe fecunda

E os cânticos que outrora cantavam

Hoje são gritos de guerra

Contra o massacre imundo.

(Potiguara, 2019, p. 32-33)

Percebe-se um eu poético individual e coletivo; uma voz questionadora, num discurso político, da impossibilidade de viver uma identidade, de ser e viver com dignidade, num país que, embora tenha “rompido” com o colonialismo, continua preso às amarras da colonialidade, trazendo muito sofrimento e violências às populações indígenas e a outras minorias sociais.

Diante disso, reitera-se o quão é oportuna a decisão pela elaboração de orientações curriculares para o ensino de literatura, de modo a destacar esta perspectiva política de seu conteúdo. Se na BNCC há uma proposta de trabalho a partir de competências — caracterizadas, no documento, como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades (incluindo as práticas socioemocionais), atitudes e valores, que visam à formação social dos sujeitos (Brasil, 2017, p. 11) — objetivando o alcance de uma sociedade justa, humana e preocupada com a preservação da natureza, consonante com Brasil (2013), o trabalho com a literatura pode ser um enorme impulsionador neste percurso.

#### **4 ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A abordagem do ensino de literatura proposta neste estudo, como se tem apontado, vincula-se a uma percepção da literatura e, especialmente, da leitura literária como objetos de interações socioculturais, envolvendo os sujeitos, suas identidades e modos de vida. As análises feitas por Florentina Souza (2016), Maria de Fátima Berenice da Cruz (2022), dentre outros(as) pesquisadores(as), com os(as) quais se tem buscado dialogar, denotam o quanto a construção dos sentidos sugeridos pelo texto está atrelada ao universo de cada leitor(a), suas relações consigo mesmo e com a alteridade, numa dinâmica intercultural capaz de ensinar a participação política, social e um prisma humanizador. Trata-se de entendimentos que ressaltam o papel da leitura literária na formação cidadã e no estabelecimento de convívios sociais humanizados, como já destacara Florentina Souza (2016), ao mencionar o potencial da literatura na desconstrução de preconceitos e no estímulo ao convívio com a diferença, compondo relações democráticas, afetivas e solidárias nas leituras do mundo.

Neste sentido, é válido destacar a necessidade de se atuar, por exemplo, a partir da leitura literária, na ruptura dos estereótipos negativos, elaborados com base no racismo e na colonialidade, a respeito das comunidades campesinas e da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à terra. Esta ação, no entanto, exige, principalmente, uma formação docente multicultural, decolonial e antirracista, na Educação do Campo, o que o Estado precisa assegurar.

Atinente aos estereótipos negativos produzidos, socialmente, em torno da luta das comunidades campesinas pelo direito à terra, ao contrário do que muitas pesquisas de vieses marxistas ainda insistem em afirmar, estes não decorrem, apenas, da luta de classes, mas de uma concepção inferiorizante sobre o outro, sua raça e etnia, como se poderá ver nas análises de Almeida (2020), ao discutir o racismo como fundamento das estruturas sociais. Atrelado a essa questão, Florentina Souza (2016) aponta para o caráter, ainda, etnocêntrico e urbanocêntrico de boa parte dos referenciais curriculares e currículos escolares — o que se estende ao ensino de literatura —, a despeito, por exemplo, da instituição das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, as quais versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Algumas pesquisas desenvolvidas por estudiosos como Nilma Lino Gomes, Maria Nazaré Lima, entre vários outros, têm demonstrado como a escola ainda se constitui como espaço no qual se proliferam as tensões, os conflitos e as discriminações de base étnico-raciais entre estudantes, professores e funcionários. Discriminações que são legitimadas muitas vezes pelos textos utilizados em sala, os literários entre eles (Souza, F. 2016, p. 101).

Estes dados trazem à Educação do Campo, como política pública, a exigência de um compromisso com propostas decoloniais, antirracistas e multiculturais na construção curricular e, principalmente, na formação docente. É importante lembrar que os(as) docentes devem ser os protagonistas na ação de planejar, propor e decidir sobre o que e como ensinar. Porém, para que essa decisão ocorra de modo democrático, respeitoso, humanizado e reconhecedor da diversidade potencial que constitui as salas de aula, é indispensável o envolvimento desses profissionais em processos formativos ligados a tal perspectiva.

Deste modo, a Educação do Campo, modalidade de ensino garantida a partir da luta dos(as) trabalhadores(as) do campo pelo direito a uma educação formal que respeitasse os modos de viver e produzir dos(as) camponeses(as); a relação com a terra, dentre outros aspectos, como apresentado por Santos, Paludo e Oliveira (2010), não pode ser pensada numa crítica quase que estritamente à luta de classes, tornando as políticas de ensino, produção curricular e formação docente para este campo limitadas e limitantes. De acordo com Sílvia Almeida (2020), a luta de classes se estrutura, dentre outros aspectos, a partir do racismo, o qual é usado como pseudojustificativa para que determinado grupo (europeu/ocidental/branco/urbano) exerça poder/opressão sobre outros (negros, indígenas, orientais, sujeitos do campo, das águas, quilombolas, dentre tantos outros), considerados minorias sociais. Isto indica que o racismo é um dos principais responsáveis pela estruturação de currículos escolares que parecem visar à anulação do protagonismo dos grupos minoritários —, como negros, indígenas, quilombolas, ciganos, dentre outros sujeitos importantes na construção deste país, em especial —, à medida que exaltam, destacam e ovacionam o grupo que se propõe como hegemônico.

No caso do ensino de literatura, como se poderá conferir, também, nas reflexões realizadas por Oliveira e Candau, este processo é evidenciado, principalmente, quando são priorizados textos de autores(as) brancos(as), urbanos(as) e vinculados a uma cultura grafocêntrica e eurocentrada, em detrimento do estudo de textos das literaturas indígenas, negras, africanas e afro-brasileiras. Ao pensar a respeito do ensino de literatura como instrumento de democratização e ruptura com ideários racistas, Florentina Souza lança a



seguinte provocação: “Que literatura ler? Uma literatura voltada para a democratização cultural e para a formação cidadã, que apresente as várias versões de indígenas e de negros sobre suas histórias e os desenhos de suas culturas” (Souza, F. 2016, p. 106). É neste contexto que se reafirma a necessidade da discussão sobre a literatura e seu ensino — este último, de modo indispensável, em consonância com a formação docente —, na Educação do Campo, na intersecção com as questões étnico-raciais, bem como com as ideias de decolonialidade e antirracismo. São abordagens imprescindíveis para que se possa alcançar a produção de um currículo escolar — sobretudo concerne ao ensino de literatura na Educação do Campo — que interaja e potencialize as identidades e modos de vida dos(as) camponeses(as). Essa proposta, todavia, vale enfatizar, só poderá se efetivar se estiver atrelada ao processo formativo dos(as) docentes — o qual não pode estar desvinculado da valorização profissional — assegurado pelo estado por meio de políticas públicas.

#### 4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO

A despeito de se reconhecer a potência cultural, identitária e de modos de vida tradutoras da Educação do Campo, bem como as questões políticas, sociais e humanitárias que a atravessam, incluindo a luta pelo direito à terra, vê-se, ainda, em muitas escolas do campo, currículos etnocêntricos, urbanocêntricos e racistas, reprodutores do sistema capitalista. Também como resultado deste problema, os profissionais atuantes na modalidade de ensino em questão, em sua quase maioria, desconhecem os pressupostos da Educação do Campo, situação posta como entrave à criação de uma política de ensino oportuna ao protagonismo dos(as) camponeses(as) na construção de discursos afirmativos e positivos a seu respeito, dialogando com as questões urgentes que os(as) afetam.

Nair Casagrande (2007), numa de suas consistentes pesquisas acerca da Educação do Campo, discorre sobre a formação de educadores do campo, tendo como foco de investigação o curso de Pedagogia da Terra, realizado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), desde 2002, em Veranópolis, Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa feita por essa autora considera elementos bastante relevantes do curso ofertado pela instituição, como a relação com o conhecimento, os objetivos traçados, a avaliação, dentre outros aspectos relativos a suas diretrizes e ao projeto pedagógico. A estudiosa questiona as contradições e

possibilidades do curso ofertado aos educadores do MST, frente à proposta de educação como espaço político, histórico e de formação humana defendida pelo Movimento.

Como importante estratégia para a fundamentação de sua pesquisa, Nair Casagrande traça todo o percurso histórico que põe o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) como grande protagonista na luta pela garantia do direito à educação aos sujeitos do campo; não uma educação urbanocêntrica e regida pelos ditames do capital, mas uma Educação **DO** Campo, que se configura, também, como instrumento de luta pela terra e por transformação social. Tomando por base as ideias de Mattoso (1999), a autora põe o empobrecimento da maior parte da população brasileira, em especial da população do campo, como sendo uma grande herança do escravismo, o qual resiste à reforma agrária, concentrando grandes propriedades de terra e promovendo o atraso produtivo. “Assim, a partir dos anos de 1960, a combinação da ausência de reforma agrária com um processo de modernização agrícola levou à reprodução da pobreza, de baixos salários e à desintegração econômica e social dos pequenos produtores” (Casagrande, 2007, p. 29). São questões que justificam o entrelaçamento entre a Educação do Campo e a luta dos trabalhadores do campo por condições dignas de vida, trabalho e educação em suas territorialidades.

Ainda sobre esta acentuada luta, a pesquisadora destaca, com base nos estudos de Mattoso (1999), o seguinte:

Um segundo aspecto apontado pelo autor ressalta o lento processo de organização dos trabalhadores, bem como de maior pressão social em prol da democratização das condições e relações de trabalho e por uma melhor distribuição de renda, o que teria sido bloqueado pela repressão político-militar, após ter parecido se ampliar com as reformas de base propugnadas no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. Esta conjuntura demonstrava que os mesmos setores conservadores que, historicamente, impediram a transformação da estrutura agrária no país buscaram o apoio militar para impedir que uma organização sindicalista e social pudesse impulsionar a distribuição da renda e a constituição de uma sociedade mais justa (Casagrande, 2007, p. 29).

Fora neste contexto que se passou a exigir uma modalidade de ensino do campo, que desse conta da potência política, cultural, identitária e de (sobre)vivência constitutiva deste território, tendo como protagonistas importantes movimentos sociais. Nesta perspectiva, ao analisar a proposta pedagógica do MST, a autora destaca:

A educação, que cumpre um papel estratégico na organização, para o MST, é entendida enquanto um dos processos de formação da pessoa humana que está

sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. Também é vista como uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores (MST,1996:05 apud Casagrande, 2007, p. 82).

Essa percepção ampliada e humanizada da Educação do Campo, traçada pelo MST e refletida pela pesquisadora, entretanto, sofre vários entraves, dentre os quais o ainda ínfimo investimento numa política de formação de professores(as) para essa modalidade de ensino e as péssimas condições de trabalho a que muitos destes profissionais ainda são submetidos. Em alguns municípios baianos, por exemplo, os(as) docentes, frequentemente, sofrem, dentre outros problemas que refletem na qualidade de suas atuações pedagógicas, as dificuldades de acesso ao transporte para chegarem às escolas do campo. Muitos(as) destes(as) trabalhadores(as) se aventuram em busca de caronas ou, às próprias custas, juntam-se para locar veículos (muitos destes, inclusive, sem regulamentação), para chegarem às escolas. São questões que, também, afetam a permanência destes profissionais nas unidades de ensino, criando insatisfações, conflitos, dentre outros fatores que interferem, inclusive, na construção da identidade deste(a) docente que atua na Educação do Campo. A elaboração desta identidade docente, o sentimento de pertencimento a uma modalidade de ensino oriunda da luta por respeito a outras identidades e territorialidades, alijadas pela colonialidade e pelo racismo que estruturam o sistema capitalista, possuem consideráveis impactos na qualidade da oferta da Educação do Campo, logo precisam ser discutidas.

Como resultado das várias lacunas ainda existentes, relacionadas à valorização e à formação docentes na Educação do Campo, em especial, Nair Casagrande(2007) expõe que, em sua pesquisa de Mestrado, a qual teve como foco de análise a proposta pedagógica de uma escola de assentamento, identificara que mais da metade dos professores desconhecia a proposta pedagógica de Educação do Campo do MST, enquanto a outra parte aproximara-se do material por meio das formações organizadas pelo setor de educação do Movimento (Casagrande, 2007, p. 25). Infelizmente, este distanciamento entre os docentes atuantes em escolas do campo e as propostas pedagógicas da Educação do Campo ainda é uma realidade em muitos locais do Brasil. Nas redes municipais em que atuo, desde 2015, na Educação do Campo, até então, não fora possível perceber uma organização sistemática para a discussão e a construção de um currículo educacional do campo, pensando na Educação do Campo em suas dimensões política,

cultural, histórica, identitária, racial e de luta da classe trabalhadora (mulheres e homens negros, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, assentados, sem-terra, dentre tantos outros).

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que os estados e municípios tiveram de reformular seus referenciais curriculares para atender às novas orientações pedagógicas nacionais, o que se viu foi a replicação quase irrefletida do modelo apresentado pela BNCC nas escolas do campo, apenas para cumprir uma formalidade. Em algumas redes de ensino, os docentes até foram convidados a colaborar na elaboração dos referenciais curriculares, contudo sem terem participado de processos formativos que lhes possibilitassem compreender o que é a Educação do Campo, por exemplo, e a importância de um currículo que a considere em sua amplitude. É possível aos (às) docentes que vieram de um processo formativo altamente urbanocêntrico, racista e ocidentalizado contribuir, significativamente, na construção curricular da escola do campo, sem, antes, passarem por outro processo formativo que questione as possíveis lacunas e violências existentes em suas formações? Em que medida os sistemas de ensino brasileiros têm permitido aos docentes da Educação do Campo o conhecimento sobre as especificidades da modalidade de ensino em que atuam?

Consonante às provocações acima, Casagrande (2007) aponta para os insucessos nos resultados de desempenho dos estudantes brasileiros, identificados por programas destinados à avaliação do desempenho em leitura, no Brasil e em diversos países, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Estes são, também, os reflexos das lacunas existentes na formação de professores no Brasil. É evidente que se precisa considerar outras situações responsáveis por este fracasso no processos de ensino e aprendizagem, como a desvalorização dos docentes, a ausência de planos de carreira, as péssimas condições de infraestrutura nas escolas, dentre tantas outras questões; mas não se pode deixar de registrar as falhas no processo formativo, principalmente no que diz respeito à atenção à diversidade constitutiva das escolas nos processos pedagógicos.

Quando se trata da diversidade, neste estudo, não se pretende fazer referência à mera celebração, de modo, muitas das vezes, folclorizado e irrefletido da multiplicidade de culturas e identidades existente no Brasil. Trata-se de requerer uma discussão crítica sobre esta diversidade, focalizando as tensões que a circundam. Conforme sugerido por Tomaz Tadeu da

Silva (2000), faz-se necessária a construção de uma teoria da identidade e da diferença, estas responsáveis pela formulação da diversidade.

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? (Silva, T., 2000, p. 73).

Essas análises feitas pelo autor reafirmam que o discurso imponderado sobre a diversidade esconde as relações de poder e disputas que a atravessam. Ao se falar em Educação do Campo, por exemplo, entende-se a respeito de uma modalidade educacional constitutiva de uma unidade/diversidade, **identidade(s)/diversidade**, marcada(s) pela cultura, por uma geografia, pela territorialidade, mas que surge num confronto com a **diferença**, esta representada, neste caso, por um modelo educacional urbanocêntrico, de supremacia branca, portanto, racista e ocidentalizado, e que se pretende hegemônico. Ainda em relação a esse tema, Silva, T., (2000, p. 81-82) discute o seguinte:

A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora/A identidade está sempre ligada a uma forte separação - entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Se a proposta de formação docente na Educação do Campo não se colocar a refletir, criticamente, sobre essa problemática da diversidade — e a literatura e as demais artes/produções discursivas são importantes “terrenos” para o acesso a esta disputa de narrativas —, dificilmente, alcançar-se-á uma educação libertadora e emancipatória dos sujeitos.

Tendo em vista as pluralidades cultural, étnica e identitária existentes no Brasil, em especial, é imprescindível a construção de políticas de formação docente que a considerem, de maneira sistemática. Embora seja obrigatória e necessária a presença de uma Base Nacional Comum Curricular como documento orientador da construção dos referenciais curriculares, por exemplo, pode ser desastroso entender que a abordagem dos conteúdos e materiais selecionados para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas deva ser a mesma nas diferentes modalidades educacionais: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, por exemplo, no campo e na cidade. Para pensar sobre essa questão, retomar-se-á, a seguir, a

observação das diretrizes para o trabalho com a leitura e a produção textuais no 7º ano do ensino fundamental, focalizando o campo artístico-literário, propostas pelo Referencial Curricular da Bahia – DCRB:

**Figura 11** — Orientações para o Campo Artístico-Literário

CAMPOS DE ATUAÇÃO: CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	1, 3, 6, 7, 9	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

[...]

Produção de textos	3, 5, 9	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto
--------------------	---------	--	--

Fonte: DCRB (Bahia, 2018, p. 194-195).

Mais uma vez, nota-se que as habilidades indicadas no documento pouco dizem sobre o texto literário como objeto discursivo e estético, vinculado às mais variadas experiências dos sujeitos, suas identidades, subjetividades/coletividades; como possibilidade de relação com o(s) outro(s), como apontado por Florentina Souza (2016), ou mesmo sobre a produção literária como campo de ficcionalização da vida, a escrevivência, conforme defendido por Conceição Evaristo (2020). A atenção dos(as) docentes para uma abordagem metodológica e de conteúdo que considere estes vieses ampliados e humanizados do ensino de literatura só será possível se o processo

formativo inicial e continuado desses(as) profissionais der conta de tal dimensão (uma dimensão complexa, atravessada por tensões, como se tem discutido neste estudo).

A experiência com a produção de textos literários vivenciada pelos estudantes, sobretudo das escolas do campo, apresentada nas primeiras seções deste estudo, fora possível, principalmente, pela mediação da leitura de textos literários que permitiram diálogos com as identidades, modos de vida e atravessamentos desse público. Neste caso, a mediação do conhecimento, os textos selecionados, a estética literária proposta, tudo isso tem a ver com estratégias didáticas e metodológicas decisivas para o trabalho significativo com o texto literário na escola. A escolha sobre como mediar a leitura literária em ambientes escolares, uma atitude metodológica ligada ao ensinar; bem como a seleção de textos — Que textos levar à sala de aula? — são procedimentos que exigem do(a) docente, para além do domínio do conteúdo a ser ensinado, um compromisso político com a diversidade escolar, e, não, com sua mera celebração, como nos chamou a atenção Tomaz Tadeu da Silva (2000), ensejando o protagonismo dos diversos sujeitos. Esta proposta, entretanto, está condicionada ao acesso ao conhecimento sobre concepções democráticas e antirracistas de educação, sujeitos, ensino, escola e sociedade, o que só se poderá alcançar, mediante a oferta de formação docente nessa perspectiva.

Por meio destas reflexões, pode-se inferir que são, sobretudo, os letramentos dos(as) docentes, os conhecimentos que estes(as) profissionais trazem em suas bagagens, oriundos da experiência cotidiana, dos seus percursos sócio-históricos e formativos, estes últimos mediados, formalmente, pelas instituições responsáveis por suas formações profissionais, por exemplo — e, aqui, já se intenciona, também, sugerir um outro tema de estudo —, que vão refletir na formação dos(as) estudantes na escola. Para que este movimento aconteça de maneira significativa, promovendo justiça social, é imprescindível a formação docente numa direção interseccional, a qual aponte para a abordagem das questões étnico-raciais, de classe e de gênero, como imprescindíveis na decisão de o quê e como ensinar.

Considerando as lacunas, ainda existentes, no processo formativo dos(as) docentes, faz-se necessário que os referenciais curriculares apresentem orientações metodológicas e de conteúdo acerca das possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula. Que textos selecionar, tendo em vista os sujeitos aos quais a leitura literária pode se destinar? É potencial para os(as) estudantes das escolas do campo — principalmente, daquelas, majoritariamente,

negras e/ou indígenas, por exemplo — a leitura de cordéis, crônicas, contos e outros textos literários que priorizam imagens e protagonismos branco e urbano? Quais os possíveis efeitos dessas escolhas? Que resultados são prováveis com a leitura de textos literários de autorias negra e indígena, numa perspectiva positiva e afirmativa, conforme recomendado por Ana Célia da Silva (2011), por exemplo, em escolas do Campo? Sobre o trabalho com a literatura popular, sugerido numa das habilidades destacadas no trecho, acima, do Documento Curricular Referencial da Bahia — DCRB (Bahia, 2018), quais seriam os impactos de uma abordagem em que estes textos aparecessem como alternativa à reflexão sobre o cotidiano, de modo crítico, inventivo e interventivo, como se pode confirmar nas pesquisas de Velloso (2017) acerca da poesia de cordel na EJA? Acredita-se que alguns destes questionamentos, talvez, já possam ser respondidos por meio das diversas tentativas de teorizar sobre o ensino da leitura literária na Educação do Campo, empreendidas no decorrer deste estudo.

Vale, ainda, apresentar as contribuições de Cosson (2009, p. 17), o qual diz:

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

Nas palavras desse autor, a literatura aparece como mediadora das relações entre os sujeitos; como caminho para a construção identitária, de forma positiva, na relação entre o sujeito e a alteridade, dentre outros aspectos, os quais, dificilmente, ocorrerão sem uma seleção adequada dos textos literários que ocuparão espaços nas salas de aula. Não se pretende, com isto, defender que outros textos literários não devam ocupar lugar no currículo escolar, mas, sim, enfatizar que se a leitura literária possui esta capacidade de promover o fortalecimento identitário dos sujeitos, na relação com suas comunidades e a alteridade, com o individual e o coletivo, é importante investir em produções literárias que oportunizem esta imersão.

Cabe retomar, aqui, a consistente pesquisa de Ana Célia da Silva (2011, p. 14), acerca das relações étnico-raciais na educação, destacando os efeitos das mudanças nos modos de representação social das populações negras em materiais didáticos e apontando para as contribuições na (re)construção da autoestima e no autoconhecimento das crianças negras, bem



como para a aceitação e interação com outras crianças pertencentes a sua raça/etnia. Segundo a pesquisadora, uma representação inferiorizada pode provocar autorrejeição e rejeição ao seu outro/semelhante, implicando, ainda, no reconhecimento e respeito do negro por outros grupos étnicos. São entendimentos que confirmam a importância da seleção dos textos literários orais e escritos que devem ser priorizados nos diferentes contextos educacionais, focalizando, ainda, a relevância de orientações metodológicas a este respeito nos referenciais curriculares, nas discussões sobre a Educação do Campo e nos processos de formação docente.

Deste modo, reitera-se a necessidade de que os referenciais curriculares nacionais apresentem: orientações metodológicas sobre o trabalho com a leitura, a literatura, suas diferentes concepções e a mediação da formação leitora em cada contexto específico; a seleção de textos e a questão da representatividade nos materiais selecionados, dentre outros aspectos, visando à elaboração de um currículo vivo e dinâmico na Educação do Campo, sobretudo. Além de se pensar esta modalidade de ensino no seu estreitamento com a luta pela terra, é importante compreendê-la como espaço de luta pela territorialidade dos sujeitos, numa perspectiva interseccional, considerando as questões relacionadas à raça, classe e gênero, como já observado. Faz-se necessário que os conteúdos pedagógicos e materiais didáticos ofertados à escola do campo considerem a diversidade étnica e racial dos sujeitos do campo, destacando, por exemplo, o protagonismo das pessoas negras, indígenas, mulheres e de tantas outras minorias sociais que constituem o campo.

A formação docente necessita dar conta dessa abordagem, e esta responsabilidade precisa ser sistematizada por meio de cursos de formação inicial e continuada para a Educação do Campo. É imprescindível o confronto com o modelo colonialista e racista de formação docente que privilegia conhecimentos eurocentrados. Em consonância com este tema, Nair Casagrande (2007, p. 19) destaca o seguinte:

Estudos que realizamos no curso de Especialização *Latu Sensu* em Administração Escolar e Planejamento Educacional, promovido pelo Centro de Educação da UFPE – setembro de 2000 – sobre Gerenciamento da Qualidade Total: Uma Nova Pedagogia do Capital, deixaram evidências do quanto a formação dos educadores era fundamental para a manutenção da hegemonia do modelo do capital organizar a produção dos bens na sociedade.

Neste sentido, é preciso enfatizar que o modelo de formação de professores não está ligado apenas à manutenção do capital e da organização dos bens e serviços, mas ao fortalecimento de

um padrão racista, sexista e eurocêntrico que ignora e subjuga as identidades e modos de vida dos não-brancos.

Também, no que diz respeito à formação de professores para a Educação do Campo, vale considerar, neste estudo, a pesquisa desenvolvida por Janeide Bispo dos Santos(2015), com o intuito de avaliar a atuação dos estudantes egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal da Bahia(UFBA). De acordo com a autora, o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa Licenciatura apresentou como objetivo precípua a formação de professores como militantes culturais nas diferentes escolas e comunidades do campo, buscando garantir aos(às) camponeses(as) uma educação humana e emancipatória, ofertando-lhes conhecimentos, historicamente, ocultados pela escola, sob o domínio da classe burguesa, branca e urbana.

A autora buscou identificar de que modo o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA tem contribuído na educação escolar dos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade, já que 82% dos(as) estudantes brasileiros(as) são da escola pública, logo a maior parte dos professores brasileiros atende os filhos da classe trabalhadora do campo ou da cidade. Desta maneira, ela questiona o seguinte: que educação o Estado tem oferecido aos(às) filhos(as) da classe trabalhadora? “Que concepção de campo está sendo disputada no trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA” (Santos, J., p. 23)? Trata-se de reflexões bastante pertinentes, visto que boa parte dos currículos escolares, bem como das universidades brasileiras tende a corresponder aos ditames do sistema capitalista e racista, compreendendo a escola e a universidade como espaços de “produtividade”, em detrimento das questões que atravessam a classe trabalhadora, dentre as quais o racismo.

Janeide Bispo dos Santos (2015, p. 29) diz que para tratar da formação de professores da Educação do Campo é imprescindível expor o que é a Educação do Campo e o que a diferencia da educação que é proposta para a zona urbana — muito embora pesquisas apontem que, também, há inúmeras peculiaridades nestas zonas urbanas, o que exige, igualmente, outro modelo de educação. Ela afirma que a própria prática social, regida por um sistema capitalista, caracterizado pelo acúmulo de riquezas, responde aos questionamentos.

Isso se deve ao fato de que, com a divisão social do trabalho, o conhecimento também se tornou propriedade privada da burguesia, de tal modo que os espaços legítimos de produção e de transmissão de conhecimento, as escolas e as universidades, ainda hoje, são formatados conforme pensamento e

interesses burgueses. Assim, a burguesia pensa, pesquisa e planeja, enquanto a classe trabalhadora executa o que foi pensado pela e para a classe dominante (Santos, J., 2015, p. 30).

Essa análise feita por Santos, J. (2015), mormente no que concerne à hegemonia do pensamento burguês sobre os conhecimentos que devem constituir o currículo escolar, encontra ancoragem — porém, de maneira mais ampla, numa concepção para além da luta de classes —, nas pesquisas de Sílvio Almeida (2020), Maldonado-Torres, Grosfoguel (2020), entre outros, que avaliam o sistema capitalista e seus fundamentos no racismo, considerando os impactos nas relações sociais, inclusive, no sistema educacional. Sobre este aspecto, faz-se necessário refletir, por exemplo, que a burguesia, legitimadora dos conhecimentos considerados “dignos” de figurar espaço nas escolas e nas universidades, é branca, urbana e capaz de ignorar quaisquer outros moldes de produção e transmissão de saberes diferentes dos seus. Diante disso, pensar a formação docente e a (re)construção curricular na Educação do Campo exige atenção, principalmente, ao racismo que estrutura o sistema capitalista, mas que, infelizmente, ainda é ignorado por boa parte dos estudos sobre a Educação do Campo.

Algo que, também, merece destaque na pesquisa de Janeide Bispo dos Santos (2015), por sua relevância social, diz respeito à análise empreendida pela autora atinente à ausência de discussões sistematizadas sobre os conflitos agrários existentes nas comunidades do campo — estes considerados uma herança do escravismo, conforme Nair Casagrande (2007) —, nos Projetos Políticos Pedagógicos — PPP — das escolas do campo. De modo consonante às ponderações feitas pela estudiosa, na seção introdutória a este estudo, também fora exposta acerca desta ausência de diálogo sistemático com as situações que atravessam as comunidades camponesas nas propostas curriculares das Escolas do Campo, a exemplo das E.P.P. e EAFA, em que tenho atuado.

Santos, J. avalia essa problemática, tomando por base informações coletadas do banco de dados do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFBA. Ela relata, por exemplo, que o LEC estabeleceu como critério, para o ingresso no curso, que os professores-candidatos exercessem suas atividades como regentes de classe em escolas localizadas no campo; porém, dos 50 professores-estudantes ingressantes, 46 concluíram e, destes, a maior parte não possuía, inicialmente, conhecimentos sobre a dimensão política, social e humana da Educação do Campo. Neste caso, como sistematizar, no currículo escolar, questões tão importantes para as comunidades camponesas, (os(as) trabalhadores(as) e filhos(as) da classe

trabalhadora, negros(as), indígenas, quilombolas, dentre tantos outros), como a reforma agrária popular, a agroecologia, o combate ao racismo etc., se boa parte do corpo docente que constitui a escola não compreende a Educação do Campo em sua dimensão política? Como propor um ensino de literatura que dialogue com as identidades, territorialidades e modos de vida dos sujeitos do campo, o que inclui a luta pelo direito à terra, seus atravessamentos, se os(as) docentes atuantes nesta modalidade de ensino não compreendem de modo satisfatório a importância desta proposta? Não se pretende, com estes questionamentos, vale destacar, responsabilizar os(as) docentes por seus processos formativos inicial e continuado para atuar nesta modalidade de ensino; mas, sim, convocar o Estado, instituição responsável por garantir a Educação de qualidade, conforme a LDB – Lei 9394/96 e a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, para assumir sua responsabilidade neste percurso.

Sobre os dados analisados na pesquisa, Santos, J. expõe o seguinte:

Nota-se que os Professores 2 e 5, juntamente com a Professora 13, apesar de trabalharem em áreas de conflito por terra, não fazem sequer abstrações sobre o que poderia ser Educação do Campo, assim como a Professora 8, que também trabalha em EFA. Todos os demais professores associaram Educação do Campo à escola no campo e às turmas multisseriadas (Santos, 2015, p. 68).

As respostas dos docentes atuantes nas escolas quilombolas ao questionário analisado pela autora, admitiram inferir, também, que:

trata-se, pelo que foi analisado, de escolas como as outras, sem nenhum referencial teórico específico, cujo currículo não contempla as demandas socioespaciais e as h bola é um grupo social que luta para permanecer na terra, mas as terras quilombolas historicidades do território. Conforme Janeide Santos (2008), o quilom têm sido historicamente disputadas por fazendeiros (Santos, J., 2015, p. 66).

Estes dados reflexivos evidenciam a urgência de investimentos em políticas públicas de formação inicial e continuada dos(as) docentes para a Educação do Campo. Se a luta dos(as) trabalhadores(as) do campo pelo direito à terra e a uma educação formal que desse conta de suas territorialidades, identidades e reexistências foi, felizmente, reconhecida pelo Estado, é, igualmente, responsabilidade desta instituição a garantia de qualificação dos profissionais que atuarão nesta modalidade de ensino.

Lamentavelmente, os resultados encontrados por Santos, J. (2015), concernentes às lacunas na formação dos(as) dos docentes que atuam na Educação do Campo, não são raros. Numa das escolas do campo em que atuei, focalizadas neste estudo, o referencial curricular

municipal, documento que orienta as construções dos PPP, não faz menção aos diversos conflitos que envolvem a luta por terra no campo, tampouco ao protagonismo dos(as) trabalhadores(as) do campo, organizados em movimentos sociais, na luta por vida digna no campo, o que inclui a luta pelo direito a uma educação que respeite e dialogue com suas identidades e territorialidades: a Educação do Campo. Em sua última atualização, o documento quase replicou o modelo de referencial curricular apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), sem propor, sistematicamente, o conhecimento dos diversos conflitos que atravessam as (sobre)vivências dos camponeses, um currículo vivo, protagonizado por estes sujeitos.

A ausência da sistematização destes conhecimentos no currículo escolar possui relações estreitas entre o capital — é importante salientar que este capital tem o racismo em sua base — e o Estado por meio do contrato neoliberal. A pesquisa de Janeide Bispo dos Santos (2015) mostra, por exemplo, como a preocupação do Estado com a garantia de infraestrutura para alavancar o agronegócio tem gerado um desprezo pelos modos de vida e sobrevivência de muitas comunidades camponesas, em vários estados brasileiros, dentre os quais a Bahia.

Os estudos revelaram que muitos desses grupos sociais vivem em áreas de conflito por terras com fazendeiros e são atingidos por grandes obras do capital legitimadas pelo Estado. Contudo, muitas escolas baianas, mesmo situadas nas áreas de conflitos, não trazem o conteúdo socioespacial para os seus respectivos currículos (Santos, J. (2015, p. 38).

Neste sentido, muito embora a consistente pesquisa de Janeide Bispo dos Santos (2015), assim como a maior parte das pesquisas sobre a Educação do Campo, ainda não aborde e/ou reconheça o racismo — o racismo ambiental é um destes —, como uma das principais causas desta postura omissa e violenta do Estado em relação à produção do conhecimento escolar, ela reflete que

Nesse contexto, a luta dos camponeses não se resume à luta por terra, mas contra um modelo agrário que provoca destruição do ecossistema, envenena os alimentos, polui o solo e água e gera miséria na mesma proporção em que concentra riqueza (Santos, J., 2015, p. 41).

Fundamentando-se em Kosik (2011), a autora defende a educação como prática social, dizendo que esta deve funcionar para refletir sobre a (re)existência da humanidade, a partir dos conhecimentos acumulados historicamente. Pensar, por exemplo, sobre o modelo hegemônico de escola que se tem, hoje, e como este reproduz o sistema capitalista/racista, que escraviza, avilta e subjuga a classe trabalhadora (sobretudo os(as) negros, indígenas, camponeses(as),

quilombolas, os(as) moradores(as) das periferias urbanas, dentre outras minorias sociais). Trata-se de questões que podem ser refletidas por meio do ensino da leitura literária, tendo em vista seu potencial político, lúdico, crítico, estético e de ficcionalização da vida ou de escrever.

Como afirmado por Conceição Evaristo (2020), a literatura é uma robusta faculdade de ficcionalização da vida; logo um instrumento oportuno para se refletir sobre situações sociais e humanitárias que afetam, diariamente, a dignidade das pessoas. Esta proposta pode ser evidenciada, dentre tantos outros exemplos literários criados pela autora, nos contos “Olhos d’água” e “Maria”. Nessas produções, já mencionadas neste estudo, Evaristo presenteia o leitor com personagens que representam a ficcionalização da vida de mulheres negras, trabalhadoras e moradoras das periferias urbanas e como os filhos destas mulheres olham para suas lutas diárias, abrindo caminhos para a reflexão social sobre precárias condições de sobrevivência. Acredita-se ser potente à escola possibilitar aos(às) estudantes estas leituras literárias.

O ensino de literatura como modo de refletir, pelas vias da emoção e da sensibilidade, sobre as diversas situações de aviltamento e espoliação impostas pelas forças do latifúndio e do agronegócio, pelo racismo e pela exploração do trabalho às comunidades camponesas: camponeses(as), ribeirinhos(as), quilombolas, indígenas, dentre tantos outros, reafirma o compromisso da arte com a vida. Dentre os vários textos de escritores(as) negros(as) e indígenas já analisados neste trabalho, como as produções de Eliane Potiguara, em sua obra “Metade cara, metade máscara”; Daniel Munduruku, em “Crônicas de São Paulo”, “Coisas de índio” etc.; Jarid Arraes, “Heroínas negras brasileiras”; Conceição Evaristo, com “Olhos d’água” etc.; muitas outras produções podem ser leituras recomendadas a esta perspectiva, a exemplo de “Torto arado”, do escritor baiano/brasileiro Itamar Vieira Júnior, “Angu de Sangue”, de Marcelino Freire etc. Entretanto, estas mediações e seleções de conteúdos não podem ficar a critério daqueles(as) docentes considerados(as) militantes de causas sociais. Elas precisam ser sistematizadas por meio de orientações e atualizações constantes nos referenciais curriculares nacionais e dos sistemas de ensino, bem como tomadas por base nas políticas e programas de formação inicial e continuada de docentes, fora dos moldes racista, sexista e colonialista que ainda caracterizam boa parte das propostas educacionais brasileiras.

## 4.2 ANTIRRACISMO, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo, a despeito de sua importante posição como modalidade de ensino, reconhecida em documentos oficiais e projetos pedagógicos, na sua concepção político-social, tem alcançado um público ainda ínfimo de profissionais da educação. Conforme se viu nas pesquisas de Janeide Bispo dos Santos e Nair Casagrande, boa parte dos(as) docentes atuantes nas escolas do campo ainda enxerga o campo sob uma dimensão orquestrada pelo projeto capitalista civilizatório, classista e racista, portanto, acrítica.

A respeito do racismo, já que não se deve discutir a Educação do Campo sem mencioná-lo — seus nefastos efeitos —, este se tornou uma das maiores bases da colonialidade/modernidade, estruturante do sistema capitalista-racista. Ele corresponde a um projeto de construção de narrativas inferiorizantes e subalternizantes sobre o não europeu, o não branco, o não urbano, dentre outras categorias sociologicamente minoritárias que precisa ser enfrentado sob a perspectiva da decolonialidade, ou seja, da elaboração de contranarrativas, sobretudo no que concerne ao processo de educação escolar. Quando o agronegócio, visando ao fortalecimento da monocultura, invade, com a anuência do Estado, um território indígena ou quilombola, por exemplo, desconsiderando seus modos de vida e sobrevivência — como se constatou nos resultados das pesquisas realizadas por Janeide Bispo dos Santos(2015) —, ele não está apenas sendo impulsionado pelo lucro, mas sim por uma política racista, inferiorizante, depreciativa no que se refere ao outro, ao não branco, ao não urbano. Esta mesma inferência pode ser feita em relação às constantes poluições dos rios, manguezais e atmosféricas, pelas indústrias, no município de Candeias, conforme os registros apresentados no texto introdutório a este estudo. Estas violências não devem ser relacionadas, apenas, ao interesse desenfreado pelo lucro. Há outros mecanismos que os impulsionam.

Recentemente, a comunidade da Ilha de Boipeba, localizada em Cairu, região do baixo-sul, estado da Bahia, foi surpreendida com a informação sobre a concessão de uma licença pelo Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos — INEMA, para a construção de um megaempreendimento numa área de proteção ambiental, reservada à comunidade tradicional de Cova de Onça. De acordo com informações coletadas pelo jornal A Tarde (2023), integrantes da comunidade afirmaram, em protesto, que o projeto imobiliário da empresa Mangaba Cultivo

de Coco prevê loteamentos de luxo “com 69 lotes, 25 casas assistidas, 2 pousadas de 25 quartos, aeroporto, uma grande estrutura náutica e um campo de golfe. A autorização do INEMA para as obras aconteceu na última terça-feira, 7” (A Tarde, 2023). Ainda conforme o canal de imprensa, os manifestantes expuseram que, além dos danos irreversíveis causados ao ecossistema local, a instalação do empreendimento pode inviabilizar o processo de subsistência tradicional, a pesca artesanal, a agricultura e o extrativismo sustentável — atividades estas imprescindíveis para a manutenção da identidade coletiva, dos modos de vida e sobrevivência da comunidade local.

Em nota publicada no próprio site, no dia 11 de março de 2023, o órgão do governo estadual negou quaisquer irregularidades na concessão da licença para a construção do megaempreendimento. Entretanto, devido à grande mobilização da comunidade, bem como de pesquisadores, o Ministério Público Federal — MPF — encaminhou ao governo do estado da Bahia um requerimento de revogação da portaria que autorizou a concessão da licença<sup>9</sup>. Ainda conforme alguns canais de imprensa, como o jornal O Globo (2023), no início de abril deste ano de 2023, o governo federal atendeu ao pedido feito pelo MPF e suspendeu por 90 dias a autorização da obra. “Despacho foi publicado a pedido do MPF, que destacou uma “grave postura no poder decisório” do órgão ambiental da Bahia, que autorizou a construção”.

Trata-se, portanto, de situações que indicam o quanto o capital privado, estruturado no racismo, pode afetar os modos de vida e a sobrevivência das comunidades campesinas e outras minorias sociais. Este tema precisa ser tratado, também, por meio da leitura literária, potente instrumento de ficcionalização da vida, atuando e refletindo sobre esta, como se poderá inferir, a seguir, neste outro poema de Eliane Potiguara (2019):

### **Eu não tenho minha aldeia**

Minha aldeia é minha casa espiritual  
Deixada pelos meus pais e avós  
A maior herança indígena.  
Essa casa espiritual

---

<sup>9</sup>A informação pode ser conferida na página do MPF, por meio do endereço: <https://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/noticias-ba/mpf-cobra-revogacao-de-autorizacao-para-megaempreendimento-na-ilha-de-boipeba-em-cairu-ba>



É onde vivo desde tenra idade  
Ela me ensinou os verdadeiros valores  
Da espiritualidade  
Do amor  
Da solidariedade  
E do verdadeiro significado da tolerância.

Mas eu não tenho minha aldeia  
E a sociedade intolerante me cobra  
Algo físico que não tenho  
Não porque queira  
Mas porque de minha família foi tirada  
Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia  
Mas tenho essa casa iluminada  
Deixada como herança  
Pelas mulheres guerreiras  
Verdadeiras mulheres indígenas  
Sem medo e que não calam sua voz.

Nos versos, acima, pode-se notar um eu poético reflexivo sobre o racismo contra as comunidades indígenas; o aviltamento e a espoliação a que estas pessoas ainda são submetidas, dia a dia, na luta pela sobrevivência em suas terras e por respeito às suas cosmo percepções. Os recentes noticiários atinentes ao garimpo ilegal e suas consequência na vida de muitas comunidades indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais podem contribuir na compreensão do quanto o texto de Potiguara, bem como de outras(os) escritoras(es) indígenas correspondem à ficcionalização da vida, à sua metaforização, na luta contra o racismo, o capitalismo e demais questões sociais. Os textos produzidos pelos(as) estudantes, discutidos nas primeiras seções deste estudo, representam a pujança desta perspectiva literária, se adotada pela escola, sistematicamente.

Os(as) negros(as) e indígenas, em especial, sempre nos ensinaram sobre como a arte pode ser um instrumento de luta e resistência à opressão, por meio da oralidade, do canto-corpo, como a capoeira e o congado — este último potencializado na obra de Leda Martins (2003),

dos casos, das superstições, dentre tantas outras materialidades literárias, ultrapassando e, muitas das vezes, dispensando a escrita alfabética nos moldes do ocidente. Por isso é de suma importância que toda política educacional do campo tenha como foco processos de ensino e aprendizagem, atrelados à formação docente, resultantes de um mapeamento — este protagonizado pelos(as) próprios(as) camponeses — sobre as características de cada comunidade em que acontece, suas identidades, modos de vida e atravessamentos cotidianos, pensando, de maneira antirracista, crítica e sistemática sobre tais questões. A leitura e a produção literárias, num viés antirracista e emancipatório, são terrenos férteis para refletir sobre estes aspectos.

Concernente ao racismo, tema que precisa ser discutido e tensionado em toda política educacional, de acordo com a exposição feita por Almeida (2020), ele corresponde a uma estratégia sistemática de discriminação, fundamentada na ideia de raça, manifestando-se, inclusive, de maneira inconsciente, concedendo vantagens ou impondo desvantagens às pessoas, a depender do grupo social a que pertençam. O autor utiliza o termo racismo estrutural para referir-se ao racismo como um fenômeno social, o qual perpassa as mais amplas estruturas sociais, e cuja discussão deve permear todos os campos do conhecimento, incluindo, no caso deste trabalho, em especial, a Educação do Campo, o ensino da leitura literária e a formação docente. De acordo com Almeida (2020, p. 57), “Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo”.

As palavras deste teórico apresentam-se como um convite à revisão das pesquisas, como boa parte, ainda, daquelas relacionadas à Educação do Campo, que ignoram o racismo como base dos grandes conflitos e mazelas sociais. Conforme se pode ver em Hall (2002), o estereótipo negativo que tenta por o campo como sendo o espaço do atraso, constituído de sujeitos resistentes à inovação está ligado à estratégia de expansão do capitalismo que vê nos modos de vida dos camponeses um empecilho para seu avanço. A tática deste sistema para o alcance destas comunidades, intencionando “civilizá-las” e “reeducá-las”, atendendo aos interesses do capital, é a subjugação e inferiorização por várias vias, principalmente pela educação formal. Não por acaso, em grande parte das escolas do campo, por exemplo, os estudantes ainda são envolvidos pelo discurso de que a escola é o caminho para que eles possam “ser alguém”, saindo de seu território, este visto como sendo “atrasado” e “resistente à

inovação”, em busca de civilização. São raras as políticas educacionais de incentivo à permanência destes sujeitos (pessoas negras, indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, dentre tantos outros) em seus territórios, fortalecendo-os. Trata-se, portanto, de posturas racistas que ainda perpassam o sistema educacional. Defender a Educação do Campo, diante de tais circunstâncias, exige vincular à luta pela terra um movimento antirracista e contra todas as formas de desigualdades sociais no campo.

Também no âmbito educacional — a escola e o currículo escolar — torna-se válido focalizar o que Almeida (2020) denomina de racismo institucional, principalmente, se há interesse na oferta de uma educação democrática, humanizada e responsável pela elevação da autoestima das pessoas, possibilitando-lhes sucesso na aprendizagem e condições de permanência na escola, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas por Ana Célia da Silva (2011), Nilma Lino Gomes (2005), dentre outras(os) autoras(es). Para Almeida, o racismo institucional tem a ver com o comportamento de algumas instituições que concedem privilégios — estes aparecem em diversas configurações, campos (a Ciência, o Direito, a Economia, a Educação, dentre tantos outros) e estruturas sociais — a determinados grupos, de acordo com a raça. Ao se observar, com afincos, a organização e o conteúdo de boa parte dos currículos escolares, materiais didáticos, programas destinados ao mapeamento da leitura no Brasil, dentre outras ações e/ou documentos pedagógicos e pedagógico-escolares ainda se perceberá a predominância de temas vinculados a uma cultura eurocêntrica, mantenedora de privilégios para uma maioria branca e urbana. Na tentativa de refletir, também, sobre essa questão — já que sua proposta é mais ampla: a discussão sobre o racismo estrutural — Sílvia Almeida (2020, p. 25), numa perspectiva de historicização do tema, aponta para ideia de que

A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. [...] O contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que, mais tarde, transformaria o europeu no *homem universal* (atentar ao gênero, aqui, é importante)” e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.

Diante de tais observações, o pesquisador afirma que o racismo “[...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldaram a vida social contemporânea” (p. 21). Ele demonstra que a noção de raça — termo que possui,

inegavelmente, sentido histórico e relacional, vinculando-se a “[...] contingência, conflito, poder e decisão [...]” —, como referência a diferentes categorias de seres humanos, é um fenômeno da modernidade cujos fundamentos constroem-se em meados do sec. XVI. Fora o iluminismo a base filosófica de enormes revoluções liberais (as revoluções inglesas, a americana e a francesa) que, sob a alegação de que instituiriam a liberdade, a igualdade, bem como libertaria o mundo do preconceito da religião, impuseram-se como o ápice da civilização ao mundo. Inicia-se, portanto, no século seguinte uma dinâmica de imposição desta civilização a outros locais do mundo, aos considerados primitivos e selvagens, resultando num processo violento, de morte, destruição e aviltamento, o qual fora denominado de colonialismo (Almeida, 2020, p. 27).

Para argumentar sobre o tema em voga, o autor dialoga com o pesquisador Achille Mbembe (2018) e trata a respeito de como, no século XVIII, o povo negro haitiano, escravizado por colonizadores franceses, confronta o projeto civilizatório iluminista, exigindo o cumprimento da promessa de liberdade e igualdade universais, fundada na Revolução Francesa. Este movimento histórico, conhecido como Revolução Haitiana, resultou na tomada do controle do país pelos haitianos, que proclamaram sua independência em 1804. A revolução haitiana, por conseguinte, evidencia e denuncia que o projeto iluminista não tornaria todos os homens iguais, tampouco faria com que todos os sujeitos fossem reconhecidos como seres humanos. Ainda de acordo com o autor, as mesmas pessoas que ovacionaram a revolução francesa opuseram-se à revolução haitiana. É neste cenário que, segundo ele, o conceito de raça surge como operador das políticas de morte, escravidão e subjugação que regem a sociedade contemporânea. Para além da ideia de conhecimento filosófico, as classificações humanas passaram a servir ao colonialismo europeu como mecanismos de controle, submissão e destruição das populações das Américas, da Ásia, da África e da Oceania (Almeida, 2020, p. 27 e 28).

Ademais, com o surgimento do positivismo do século XIX, o homem passa também a ser objeto científico. A biologia, a física e a geografia, por exemplo, passam a funcionar como modelos explicativos da pluralidade humana.

[...] Características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes

raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência (Almeida, 2020, p. 29).

E a literatura — consequentemente, o seu ensino — não escapa ao reforço dessas teorias, construindo personagens que as representam. Se recorrermos a muitas das produções literárias de autores, tais como José de Alencar, Aluísio Azevedo, Monteiro Lobato, Joaquim Manoel Macedo, dentre outros, será possível perceber as marcas do racismo resultante de um violento processo de dominação que inferioriza, invisibiliza e subalterniza. Que estudantes camponeses(as), negros(as), quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre tantos outros representantes desta diversidade de sujeitos que constitui o campo criarão vínculos com uma produção literária na qual não conseguem se enxergar ou se veem sob o viés da subalternização e inferiorização? São questionamentos que impulsionam a proposição de um projeto decolonial de educação, em especial da educação literária, na Educação do Campo.

Desta importante pesquisa desenvolvida por Sílvia Almeida (2020), interessam, ainda, a este estudo sobre a Literatura e seu ensino na Educação do Campo as reflexões relacionadas ao modo de operação da ideia de raça. Em diálogo com os estudos desenvolvidos por Fanon (1980), outro considerável pesquisador, o autor afirma que

[...] A raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: 1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por um traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Franz Fanon denomina de racismo cultural (Almeida, 2020, p. 31).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que as pessoas que vivem no/do campo são, também, vítimas deste “racismo cultural”, pois suas culturas e modos de vida são constantemente desprezados, subjugados ou mesmo negados. Quantas escolas, no Brasil, possuem características de escolas do Campo, e não são reconhecidas como tal, sobretudo na elaboração curricular? Quantas escolas localizadas no campo possuem currículos urbanocêntricos? Trata-se de questões que não podem ser pensadas sem a compreensão do racismo como fenômeno político — uma política de controle, dominação, subalternização e morte contra os grupos minoritários, como observado por Almeida (2020).

Essas reflexões são imprescindíveis aos estudos relacionados às diferentes modalidades de ensino criadas no Brasil, como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e a Educação do Campo, por exemplo. Elas trazem à pesquisa acerca destas áreas a exigência de uma perspectiva teórica interseccional, que estabeleça relação não somente com a luta de classes ou contra o capital, mas, principalmente, com as ideias de raça, gênero e suas vinculações com a colonialidade.

A abordagem da Educação do Campo, por exemplo, necessita confrontar a presença da colonialidade, seja na construção curricular — Quais representações dos sujeitos do campo prevalecem neste processo? Quem são estes sujeitos do campo? —; nos critérios para a seleção de conteúdo — a priorização de textos literários, em especial, ligados a uma cultura eurocêntrica, ocidentalizada e grafocêntrica —; no protagonismo dos sujeitos do campo nestas dinâmicas, dentre outros aspectos que podem impulsionar a percepção da necessidade de luta não apenas contra o capitalismo, mas contra a colonialidade. É na reivindicação deste movimento mais amplo da Educação do Campo que este estudo sobre o ensino da leitura literária na Educação do Campo busca apoio.

Se a Educação do Campo corresponde a uma modalidade de ensino oriunda da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação em interação com as especificidades e subjetividades dos camponeses, esta luta não pode ser apenas contra o sistema capitalista que tenta apagar os modos de sobrevivência dos sujeitos do campo. Faz-se necessária uma ação opositora à colonialidade, à qual o sistema capitalista está imbricado; contra o racismo que se instaura, ainda, nos conteúdos e currículos escolares, conforme, também, destacará Grosfoguel (2020); enfim, uma disputa pelo direito de construção e difusão de outras narrativas dos/sobre os sujeitos do campo. Segundo Grosfoguel, a batalha estritamente contra o capitalismo, a luta de classes, além de não resolver os problemas de dominação a que se propôs, não dissipou o modo de produção capitalista. Este autor assevera que

Se a luta contra o capital ocorre de maneira sexista, racista, eurocêntrica, ocidental-cêntrica, cartesiana, cristão-cêntrica, heterossexista e ecológica, continua-se, portanto, reproduzindo todas as lógicas civilizatórias da dominação da modernidade/colonialidade e termina corrompendo a própria luta contra o capital. Por isso o socialismo do século XX terminou reproduzindo capitalismo de Estado, imperialismos, colonialismos, racismos [...] (Grosfoguel, 2020, p. 64).

A luta restrita contra o sistema capitalista impede, por exemplo, o movimento de valorização

das subjetividades, identidades e modos de vida dos sujeitos do campo, mormente no que se refere ao seu protagonismo na construção dos currículos escolares — de currículos vivos e que pulsem a vida no/do campo, os sujeitos e suas distintas cosmopercepções. Infelizmente, a escolha de conteúdos pedagógicos e escolares e a produção do currículo escolar ainda são atravessadas por posicionamentos racistas, sexistas, cristão-cêntricos — efeitos da colonialidade que afeta a vida e a dignidade da pessoa humana. Neste sentido, são, igualmente, importantes as considerações de Grosfoguel (2020), concernentes à relevância do pensamento decolonial na construção de uma sociedade justa e humana.

Reconhecendo os nefastos efeitos da colonialidade na alteração das epistemologias, cosmopercepções e espiritualidades, já que lhes são impostas as narrativas eurocêntricas, o autor lança um alerta para que não se tenha a decolonialidade como uma questão unicamente de luta contra as estruturas exteriores da dominação, definida, neste caso, como a decolonialidade do poder. “Mas também lutas contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser) e os *“ego coquiros”* enfermos que constitui a todos nós (decolonialidade espiritual)” (Grosfoguel, 2020, p. 68). O engajamento incessante de estudiosos pelo desenvolvimento de pesquisas e por proposições de currículos escolares que tragam como protagonistas os sujeitos historicamente invisibilizados, como os(as)negros(as), indígenas, mulheres, sobretudo as mulheres negras e indígenas, quilombolas e outras minorias sociais corresponde a uma dinâmica de oposição à “colonialidade/modernidade”.

Com base nas análises de Grosfoguel (2020), é possível inferir que trazemos o ocidente dentro de nós, quando decidimos pelo ensino de uma produção literária estritamente branca e urbana, por exemplo, representativa de discursos que se propõem hegemônicos e eurocêntricos. Nesta caminhada de ensino de literatura, bem como de proposição e coordenação de projetos voltados ao ensino de literatura na escola, principalmente na escola pública — como o projeto “Leituras literárias em rede numa perspectiva multicultural e antirracista”, que idealizei e coordenei, quando atuei como Técnica na Secretaria de Educação em Candeias, na Bahia — tenho sido, muitas das vezes, questionada sobre algumas das obras literárias recomendadas para a leitura na escola. O projeto mencionado, a exemplo, visou ao envolvimento de toda a rede municipal de ensino, em Candeias, na Bahia, em leituras de textos literários, orais e escritos, numa perspectiva antirracista e de diálogo intercultural. Como parte da estratégia metodológica,

fora proposto que, ao menos, uma vez ao mês, as escolas municipais promovessem encontros de leitura literária, sob estes vieses, envolvendo discentes e docentes de todas as áreas e, ao final do ano letivo, houvesse um momento de avaliação desta experiência, com relatos dos(as) participantes. Devido à situação pandêmica — a Covid 19 — que o Brasil e o mundo atravessaram, a discussão do projeto com Docentes, Gestores e Coordenadores Pedagógicos iniciou-se por meio da realização de algumas lives, com a presença de pesquisadores(as) de ações afirmativas, como a professora Ana Célia da Silva; cordelistas, como Auritha Tabajara e Isis da Penha, e autores das literaturas negra e indígena, como Alessandra Sampaio, Daniel Munduruku, Ana Fátima Santos, dentre outros(as). A ideia de antirracismo que permeou o projeto pautou-se na concepção de Silvio Almeida (2020), o qual entende a educação antirracista como modo de luta contra a normalização do racismo e da desigualdade social.

Entre as obras literárias indicadas no referido projeto, consta “Olhos D’água”, da escritora brasileira Conceição Evaristo — recomendada, especialmente, para o público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). A respeito de tal sugestão, fui questionada por alguns dos profissionais da rede municipal de ensino sobre a viabilidade da leitura desta obra na escola, tendo em vista as cenas de violência que aparecem no conto “Maria”, por exemplo. Tal interpelação trouxera uma reflexão acerca do quanto o discurso hegemônico, atravessado pela colonialidade, também, nos “educou” a ver a literatura como instrumento de mera contemplação da natureza, de rostos “angelicais”, de musas e príncipes de peles “pálidas”, como uma arte distante do cotidiano experienciado pelos mais diversos sujeitos, em seus distintos lugares — lugares estes marcados por disputas pela sobrevivência, como a luta pelo direito à terra, no caso dos sujeitos do campo, atravessadas, ainda, por políticas de genocídio, como se viu, recentemente, nos noticiários sobre os Yanomâmis; contra o extermínio “normalizado” da juventude negra; contra o racismo, dentre muitas outras questões. Como não trazer essas cenas por meio da arte literária, ficcionalizando-as, metaforizando-as numa tentativa de reflexão político-social? A serviço de quem/que esta arte estaria, se as ocultassem?

Em consonância com tais questões, quando arguida sobre as constantes cenas de violência que aparecem em suas produções literárias, a escritora brasileira Conceição Evaristo (2020) afirmou — referindo-se aos momentos em que os(as) escravizados(as), sobretudo as mulheres negras, depois de um dia de intensa labuta, contavam histórias para seus/suas padrões(as) e filhos(as) destes(as) —, que a escrevivência não objetiva adormecer os da casa



grande. A resposta apresentada pela pesquisadora brasileira contribui para se compreender que a produção literária de autoria negra propõe a literatura como espaço de ficcionalização da vida, principalmente das comunidades negras e demais minorias sociais, de modo político, crítico, inventivo e interventivo, numa contranarrativa (um movimento decolonial) à ideia de educação literária impressa nos moldes do ocidente europeu — quase que meramente contemplativa.

Desta maneira, o questionamento feito pelos profissionais da Educação Básica permitiu-me inferir sobre como a colonialidade opera violências/exclusões na seleção dos conteúdos escolares. Seria violento a um(a) estudante o contato com cenas literárias — cabe destacar que tais cenas foram ficcionalizadas/metaforizadas por uma escritora negra, a qual faz questão de humanizar suas personagens, a maioria delas à margem do poder — em que uma mulher negra, trabalhadora, vítima das precárias condições de trabalho e emprego que regem a sociedade capitalista e racista, é apedrejada até a morte, como sugerido por alguns dos profissionais. Todavia este mesmo pensamento não parece alcançar unanimidade no que concerne a obras, tais como “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo — um escritor branco —, por exemplo, que põe, numa possível tentativa de normalização da condição daquelas pessoas, as mulheres negras em posições de violência física e moral, como ocorre com a personagem Bertoleza; ou mesmo com algumas das obras de Monteiro Lobato — há obras deste autor que sugerem a normalização da subjugação e inferiorização da mulher negra (basta observar a representação da personagem Tia Nastácia, em o Sítio do Pica-Pau Amarelo). Isto demonstra o quanto a colonialidade ainda gerencia o planejamento educacional, determinando a seleção de quais conteúdos devem ou não figurar espaço no currículo escolar. É importante e urgente a proposição de um projeto decolonial de educação literária. Este deve refletir a exigência de uma relação crítica com as teorias da modernidade, que tendem a se manter como bases epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias, como sugerido por Maldonado-Torres (2020, p. 29).

Quando Maldonado-Torres (2007) se refere à presença da colonialidade em textos didáticos, bem como nos critérios estabelecidos para o que se pode considerar como um bom texto acadêmico, por exemplo, ele provoca o leitor no sentido de pensar sobre um dos tipos de colonialidade tensionados por Quinjano (2007), Porto-Gonçalves (2005), dentre outros pesquisadores: a colonialidade do saber. Este efeito da colonialidade impede os sujeitos de compreenderem o mundo a partir das suas próprias experiências, epistemes ou mesmo de suas “escrevivências”, como sugere Conceição Evaristo (2020). Ao se decidir pelo estudo da

literatura estritamente impressa e branca, num contexto de intensa presença da tradição literária oral, como as escolas do campo, por exemplo, ou outros contextos educacionais marcados, inegavelmente, pela presença da diferença e da pluralidade, tem-se o violento resultado da colonialidade do saber, que subalterniza e inferioriza a episteme e as produções artísticas e/ou artístico-literárias distanciadas do padrão ocidental.

Essas análises evidenciam a relevância das discussões propostas por Maldonado-Torres (2020), Oliveira e Candau (2010), Quinjano (1992), Grosfoguel (2020), Almeida (2020) e outros teóricos, neste trabalho de pesquisa. Construir uma pedagogia decolonial tem a ver com uma dinâmica educativa que valorize os modos de vida das pessoas, possibilitando-as a reflexão sobre suas subjetividades, na contramão da epistemologia eurocêntrica. Pensar o ensino de literatura na Educação do Campo, neste sentido, significa promover mudanças na maneira de conceber a literatura, bem como estudá-la, compreendê-la, principalmente, a partir de produções literárias de autores(as) cujas experiências são, reconhecidamente, intercambiáveis com as vivências dos sujeitos do campo. Temos, como movimento potentemente político, neste viés, as produções literárias de autoria indígena, a poesia de cordel, os contos tradicionais, a literatura negra, dentre tantas outras materialidades literárias, vinculadas ao oral, ao escrito ou ao oral/impresso. Isto não significa que a escola ou o currículo deva ignorar os textos literários considerados canônicos; não é isto que se pretende, aqui. A proposta é que a Educação do Campo, em especial, mas também outros contextos e modalidades de ensino compostos por minorias sociológicas, valorizem, de modo sistemático, e não eventual, as produções literárias que se relacionem com seu público leitor, suas vivências e cosmo percepções, promovendo fortalecimentos culturais e identitários. Trata-se da oportunidade de se produzir um currículo vivo, ligado ao chão da escola/do campo, construído por seus próprios sujeitos, numa relação de protagonismo, sistematizando conhecimentos, dialogando com outras realidades socioculturais diversas.

Discutir a decolonialidade, para tratar de políticas de formação docente na Educação do Campo, mormente no que se refere à atuação destes profissionais no ensino da leitura literária, como se propõe nesta seção, portanto, é fundamental, já que a decolonialidade tem a ver com a disputa por narrativas, com a possibilidade de concorrer com a “história única” imposta pelas tramas da colonialidade. Esta disputa, também, se dá na relação entre o sujeito, suas subjetividades e a alteridade; contra o ocidente que trazemos conosco, como afirmara

(Grosfoguel, 2020). A luta pelo direito de tornar o cotidiano vivido pelos subalternizados e invisibilizados: a disputa pelo direito à terra, trazendo a possibilidade de vida digna e garantia de sustento, num país fundado no latifúndio, escravista, racista, sexista e aviltante; a reivindicação incessante pelo direito de construir uma autoimagem positiva e afirmativa, a partir da escola, em especial, contrariando as imagens impostas pela colonialidade/modernidade; a disputa pela criação de outras narrativas, protagonizadas por aqueles(as) considerados(as) sub-humanos pelo discurso da “conquista”; tudo isto precisa ser mote para o trabalho com a leitura e a produção literárias na escola. Tal perspectiva tem a ver com o movimento decolonial no qual este trabalho se baseia, com o intuito de reafirmar a literatura, por exemplo, como arte discursiva que envolve voz, corpo, subjetividades e, também, a letra, a despeito das imposições de uma cultura ocidentalizada e grafocêntrica que tem raízes na colonialidade.

O conceito de decolonialidade, de acordo com Maldonado-Torres, traz à memória — pondo no horizonte da luta — a colonização, com suas dimensões e nefastos efeitos. Ele “[...] serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo, mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política” (Maldonado-Torres, 2020, p. 28). É possível entender a decolonialidade como um processo que, para além da luta pela ruptura com hierarquias existentes entre colônia e metrópole, no que concerne às relações econômicas, tem a ver com a luta e resistência à subjugação, inferiorização, invisibilização, dentre outras violências deixadas como heranças pelo colonialismo, através de estratégias intersubjetivas ou da denominada colonialidade.

A modernidade ocidental, também segundo Maldonado-Torres (2020, p. 30), é frequentemente encarada como sendo o período da mais avançada civilização, contrapondo-se a outros processos culturais, históricos, econômicos e políticos, comumente avaliados como primitivos, atrasados e selvagens. É esta modernidade ocidental tensionada pelo autor que faz prenominar nos currículos escolares a perspectiva eurocêntrica, branca e classista na seleção de conteúdos e autores(as) para o ensino de literatura.

Para ampliar esta discussão, Maldonado-Torres destaca que embora o iluminismo europeu ainda seja considerado, às vezes, o único momento histórico que permite o

entendimento da ideia de civilização ocidental moderna, é o contexto histórico da “descoberta” que aponta para grandes implicações sobre a noção de ser civilizado.

Uma vez que foi determinado que ao mundo colonial faltava civilização e, conseqüentemente, soberania, foi quase inevitável que o direito internacional criasse por si só ‘o grande projeto de salvação de levar os marginalizados ao domínio da soberania civilizando o incivilizado e desenvolvendo as instituições e técnicas jurídicas necessárias para essa grande missão’”(Bowden, 2009, p. 128 apud Maldonado-Torres, 2020, p. 30).

Como se pode perceber nas ideias desse pesquisador, a modernidade/colonialidade corresponde a um plano a longo prazo de controle material e imaterial dos sujeitos. São as relações imateriais, como o domínio da cultura, a tentativa de apagamento de modos de vida; a negação ou a construção de perspectivas maniqueístas em relação aos saberes e diferentes cosmocepções das comunidades não europeias e não brancas; a noção de raça e o racismo que dão sustentação ao projeto da modernidade. As estratégias de dominação do outro por meio da inferiorização, subjugação, subalternização, na relação com o ser, o poder e o saber possuem raízes muito mais profundas, possivelmente vinculadas à descoberta do indígena nas Américas, como se verá, também, nas análises realizadas por Quinjano e outros autores. Desta maneira, ao invés de entender o colonialismo como um acontecimento da modernidade relacionado a outros momentos históricos, é mais plausível dizer que esta modernidade por si só, como uma revolução ligada ao paradigma da “descoberta”, tem raízes coloniais. Isto leva a uma alteração na forma de referir-se à modernidade ocidental: “de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade” (Maldonado-Torres, 2020, p. 32). O autor sugere que compreender o tensionamento da modernidade por meio da retomada de conceitos como colonialismo, descolonização e da construção linguística e política modernidade/colonialidade promove um abalo considerável nos mecanismos utilizados pelos Estado-nações, a fim de manter a dominação, como a interpretação da escravidão como ato que “educa” e disciplina o sujeito primitivo e sub-humano; a expropriação e o esfacelamento de comunidades indígenas, a partir da noção de “descoberta” de territórios indígenas.

Concernente a um dos principais eixos da modernidade, a colonialidade, ela se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, diz respeito à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Por isto a necessidade de analisar

a Educação do Campo para além da luta de classes. É no contexto da colonialidade que um dos projetos mais ambiciosos da história, o capitalismo, consolida-se como forma de dominação e subjugação, engendrando uma batalha incessante por justificar o controle dos povos das Américas. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade, cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

É possível inferir, ainda, que a colonialidade tem a ver com o domínio ou a tentativa de controle do imaginário dos sujeitos, a subalternização e invisibilização do outro, do diferente. Como também sugerido por Oliveira e Candau (2010, p. 18) — num texto dedicado a pensar sobre a construção de uma pedagogia antirracista, a partir da ideia de decolonialidade, em diálogo com Maldonado-Torres e outros pesquisadores —, trata-se de um movimento que atinge as mais profundas estruturas de um povo, mesmo nos espaços que passaram por processos de descolonização, como as colônias latino-americanas, africanas e asiáticas nos séculos XIX e XX.

A fim de refletir sobre uma das principais facetas da colonialidade, a colonialidade do poder, Maldonado-Torres dialoga com Quinjano (1992), o qual atribui sua origem à discussão sobre o fato de os indígenas possuírem alma ou não. De acordo com Quinjano apud Maldonado-Torres (2007), o contexto da colonização europeia nas Américas criou novas identidades, como brancos, índios, negros e mestiços, relacionando-as, de modo vertical, com a intenção de denotar a superioridade de uma única, a europeia, ocidental e branca, em relação às outras. Ainda conforme esses autores, tal ideia de superioridade pretendia-se justificar a partir da criação de graus de humanidade às “identidades em questão”, o que funcionaria, sob o ponto de vista do colonizador, como estratégia de traçar novos mapas do mundo, uma visão global do mundo; o começo da colonialidade global do poder. Visando ao aprofundamento do tema em destaque, Maldonado-Torres mostra que, em 1537, o Papa declarou os ameríndios como humanos, porém, conforme analisado por Quinjano (1992):

Desde entonces, en las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte la idea de que los no-europeos tienen una

estrutura biológica, no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel “inferior”.

Deste modo, os autores pensam a respeito das premissas da colonialidade-modernidade: o fundamento na desumanização, a centralidade na ideia de raça e que se estende às relações com outros grupos étnicos, como os africanos escravizados nas Américas, fixando-se no imaginário social. Vale trazer, também, para este diálogo as contribuições de Grosfoguel (2020), o qual critica o modelo defendido pelo socialismo e pela teoria da libertação do século XX que propõe como solução dos problemas da humanidade a mera superação do capitalismo via luta de classes, na crença de construir uma sociedade mais justa. Para o autor, trata-se de um paradigma eurocêntrico que ignora ou considera apenas como epifenômenos do sistema capitalista questões importantes, como o “racismo estrutural”, o sexismo, a violência de gênero, o ecologicídio, o cristão-centrismo, dentre tantas outras.

O posicionamento de Grosfoguel, no que diz respeito à limitação de alguns pesquisadores e ativistas quanto aos mecanismos de superação do capitalismo, é bastante pertinente para este estudo, visto que discutir Educação do Campo e formação de leitores de literatura nesse contexto exige a mobilização de teorias não somente sobre a luta dos trabalhadores e movimentos sociais do campo contra o capitalismo agrário e industrial, o qual, ainda hoje, tenta negar a existência de modos de vida e produção de saberes potentes no campo; e pelo direito à educação, mas também sobre o racismo que ainda permeia a estrutura educacional, violentando o campo como potência identitária, criativa e pensante; o sexismo e outras violências relacionadas à modernidade/colonialidade. Como se pode observar nas pesquisas de Quinjano e Maldonado-Torres, a modernidade/colonialidade construiu uma convenção em torno do ser não europeu, a qual trouxe perigosas implicações, igualmente, sobre o saber. Os saberes dos múltiplos sujeitos campestres, no Brasil, por exemplo, ainda são inferiorizados e, muitas das vezes, relegados pela escola, como resultado desta colonialidade/modernidade que subalterniza, inferioriza e invisibiliza para dominar. Faz-se necessário assumir, portanto, uma postura de disputa por narrativas outras, positivas e afirmativas, sobre estes sujeitos; de enfrentamento ao racismo, promovendo abalos e rasuras no currículo escolar, decolonizando-o.

Que critérios, senão os atrelados à colonialidade do saber, foram utilizados para determinar, por exemplo, que Lima Barreto, um dos maiores cronistas e romancistas brasileiros

do século XX, fosse considerado “Pré-Modernista”, e, não, “Modernista”, na Historiografia Literária? Quais os motivos, senão os vinculados aos princípios da colonialidade do saber — este saber racializado — levam muitos autores de literatura brasileira — considerando que o Brasil é um dos países de maior população negra fora da África — a escreverem romances cujos/as personagens negros/as aparecem quase sempre em posição de subalternidade, como se pode dizer das produções de Monteiro Lobato, Aluísio de Azevedo, dentre outros? O que leva a escola a priorizar estas produções, bem como o trabalho com as obras literárias vinculadas ao universo do impresso, em detrimento da leitura de textos da tradição oral — mesmo em comunidades de culturas eminentemente orais — senão a colonialidade do saber? No que diz respeito aos indígenas, o trabalho com suas produções literárias ainda se mantém, majoritariamente, sob a perspectiva da colonialidade, sem haver um protagonismo indígena neste processo. Estas questões, vinculadas ao racismo estrutural — o qual se relaciona com os princípios da colonialidade — precisam aparecer como base na discussão sobre a Educação do Campo, em especial sobre o trabalho com a leitura literária.

#### 4.3 A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Se a Educação do Campo, conforme já discutido neste estudo, corresponde a um paradigma educacional que se contrapõe à ideia de educação rural — considerando que esta última ignora o campo como espaço que se (re)configura para além da terra, num entrecruzamento com as relações socioculturais e os interesses dos sujeitos que nele habitam —, é imprescindível a criação de políticas públicas de formação docente que dialoguem com essa perspectiva. Em consonância com essa análise, Maria Fernanda Alencar (2010, p. 209) afirma que o processo de formação de professores é um importante caminho para a efetivação da Educação do Campo, possibilitando

[...] que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho [...] bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

Trata-se de uma proposta que exige contraposição a um modelo de educação que inferioriza os saberes produzidos pelos sujeitos do campo, sua relação com o trabalho, a terra, seus modos de vida individuais e coletivos, dentre outros aspectos. A este respeito, Alencar

(2010) diz sobre a necessidade de as práticas docentes ultrapassarem os conteúdos disciplinares e incluírem na dinâmica de produção de conhecimentos questões naturalizadas no espaço de formação docente e que refletem diretamente em sua atuação na sala de aula e no processo formativo dos estudantes, materializando “[...] situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador” (Alencar, 2010, p. 219). Neste caso, a autora expõe, ainda, que o(a) professor(a), atuante na educação básica do campo, traz de sua formação escolar experiências de rejeição das singularidades e pluralidades constitutivas dos grupos sociais desconsiderados como sujeitos de culturas e saberes. “Nossa tradição escolar tem sido marcada por uma estrutura que contribui para manter uma hegemonia de uma cultura branca ocidental, referendada pela elite, e, por isso, discriminatória” (Furtado, 2006, p. 49 apud Alencar, 2010, p. 221).

Essas reflexões indicam a imprescindibilidade da abordagem das relações étnico-raciais, ao tratar de temáticas como ensino de leitura e literatura, em contextos tão plurais/potenciais, como na Educação do Campo. Não é possível tratar de ensino, o ensino de literatura na Educação do Campo, sobretudo, sem que isto ocorra pelas vias da educação para as relações étnico-raciais. Na escola do campo, como se tem, incansavelmente, tratado neste trabalho, relacionamo-nos com múltiplos sujeitos, com diferentes e específicos modos de ser e viver, logo é fundamental um processo educativo sistemático para lidar com essas diferenças, rompendo com quaisquer sentimentos de superioridade ou inferioridade.

Ao discorrer acerca das ações de aprender, ensinar e as relações étnico-raciais no Brasil, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) ressalta que é indispensável, em quaisquer análises de processos de ensinar e aprender, a compreensão de como os sujeitos têm-se relacionado ao longo destes mais de 500 anos de história.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (Silva, P. 2011, p. 13).

Neste sentido, a autora observa que a educação das relações étnico-raciais deve ser orientada, tomando por base importantes princípios constantes nas “Diretrizes curriculares nacionais para



a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (Brasil, 2004, p. 17), a saber: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. Ela chama a atenção para a complexidade desta relação de convivência, que, como efeito da colonização, ocorre sob rejeições, tentativas e estratégias, inclusive pedagógicas, de alterações nos modos de ser e viver, impactando na construção das nossas identidades individuais, nacionais e étnico-raciais. Para fundamentar sua tese, Silva, P. (2011) cita alguns exemplos pedagógicos que ilustram a violência constante nesta relação, dentre os quais, o caso dos povos da Namíbia, submetidos à colonização alemã, no início do século XX —, tão recentemente. Nas instituições escolares, a apelação para a adesão à visão de mundo, bem como às formas de viver e ser dos colonizadores era bastante agressiva. Alguns depoimentos de pessoas que frequentaram o ensino fundamental no período de 1940 e 1960, no Mali e na Namíbia, revelam que crianças eram obrigadas a cantar a letra de um Hino em que afirmavam ser descendentes de gauleses, numa violência indescritível às suas constituições identitárias; de igual modo, muito jovens, em seus processos de avaliação escolar, eram obrigados a afirmar que descendentes de africanos são naturalmente ignorantes. Em referência à pesquisa de Adeyinka Olanrewaju (2006), Silva, P. afirma que, também, na Nigéria, nas escolas, os estudantes eram proibidos de interagir na língua de seus povos, e, se o fizessem, haveria punição. Considerando as reflexões feitas pelo pesquisador, a autora lamenta que, ainda hoje, estas normas se mantenham em alguns estabelecimentos de ensino.

No Brasil, de acordo com Silva, P. (2011), a situação se repete com outras comunidades étnicas, dentre as quais, as indígenas. Iniciando-se nas escolas jesuíticas, e estendendo-se, mais tarde, às escolas públicas, muitos indígenas perceberam-se, também, submetidos a tentativas de fazê-los apagar suas línguas, religiões e culturas.

Segundo Kreutz (1999), no Rio Grande do Sul, as primeiras escolas públicas que se criaram destinaram-se a crianças guaranis que, ao se matricularem, perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas pelo nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos, costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado” (Silva, P., 2011, p. 20).

São situações que sinalizam a urgência na proposição de uma educação, o que inclui, impreterivelmente, o processo formativo dos(as) docentes, sob os vieses da decolonialidade, do

antirracismo e voltado à educação das relações étnico-raciais. É retrógrado e desumano pensar num processo educativo sem a adoção destas frentes.

Na relação com o tema em análise, no texto “Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório”, Nilma Lino Gomes (2011, p. 39), ao considerar, por exemplo, a diversidade étnico-racial como estando associada às questões culturais, políticas, históricas, sociais e educacionais que envolvem as pessoas pretas e pardas no Brasil, afirma que, desde 2003, as universidades, através dos cursos de Licenciatura; as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação tornaram-se responsáveis pela criação de políticas e práticas direcionadas à formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e convivência com a diversidade. A autora destaca a conquista desta paulatina mudança no que concerne à população negra no Brasil, vinculando este processo ao surgimento da Lei 10.639/03 — alterada, em 2008, pela Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar brasileiro, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. “Trata-se de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que devem ser compreendidas como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação” (Gomes, p. 40).

Todo este empreendimento político-social, de acordo com a autora, corresponde a conquistas protagonizadas pelo Movimento negro, intelectuais e vários outros movimentos sociais reconhecedores das tamanhas violências históricas causadas pelo racismo, buscando a sua superação. Com base nas pesquisas desta teórica, é possível dizer que discutir a temática da diversidade na escola, na perspectiva de um currículo pluricultural e multiétnico, é tensionar o racismo e o mito da democracia racial, responsáveis pelas desigualdades no Brasil, especialmente. Não há condições, portanto, de tratar do ensino de literatura na Educação do Campo — pensando o campo como um espaço da diversidade e vida —, sem tensionar que esta diversidade campesina, historicamente, vem sofrendo os efeitos do racismo, necessitando, portanto, de práticas, vivências e experiências epistêmicas que o questionem e repudiem.

A este respeito, nota-se, no texto de Nilma Lino Gomes (2011), uma grande preocupação com o processo formativo docente para a diversidade étnica. Conforme a autora, é preciso reconhecer alguns trabalhos desenvolvidos pelas instituições responsáveis pela implementação da Lei 10.639/03, como a elaboração de documentos orientadores das ações

pedagógicas, dentre eles, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, bem como a oferta de cursos de formação inicial e continuada. Sobre esta última, a autora diz que tem sido desenvolvida, ainda, de modo insuficiente e pouco sistematizado.

Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a Licenciatura e a Pedagogia. Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessa e outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão importantes à nossa vida cotidiana (Gomes, 2011, p. 42).

Nesse texto publicado há mais de dez anos, a autora realiza questionamentos e proposições que, ainda hoje, são urgentes. Ela recomenda, por exemplo, que se mapeiem/investiguem se os cursos de pedagogia e licenciaturas nas universidades priorizam discussões sobre a diversidade étnico-racial, de maneira sistemática, em seus currículos; se ela está, estritamente, relacionada à oferta de componentes curriculares optativos, ministrados por profissionais considerados como militantes e simpatizantes da causa; bem como se esta diversidade étnica, numa concepção alargada, ligada ao tensionamento das relações de poder, é vista, apenas, como “problema dos negros”. Mesmo há quase 20 anos da implementação da Lei 10.639/03, não será difícil encontrar muitas realidades que ignoram as questões étnico-raciais, restringindo-as ao trabalho de alguns professores interessados na temática ou mesmo a representações folclóricas e irrefletidas.

Temos que considerar, sim, os avanços ocorridos com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, no que concerne à criação de ações afirmativas; distribuição de materiais didáticos às escolas; bem como no processo de reconhecimento identitário das pessoas: crianças, jovens, adultos, mulheres negras e indígenas, dentre outros sujeitos. Todavia, concernente ao processo formativo de professores, é preciso concordar com Gomes que:

[...] o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores ou ocupam lugar secundário nesse processo. Mas, como o campo educacional é dinâmico e tenso, nessas mesmas instituições, núcleos de pesquisa e coletivos de intelectuais seguem lutando por uma outra perspectiva de educação que tenha como norte um projeto educativo emancipatório (Gomes, 2011, p. 43).

Torna-se possível dizer, portanto, que é um equívoco conceber a educação numa perspectiva emancipatória, como defendido por Paulo Freire, em suas inúmeras publicações, sobretudo na clássica “Pedagogia da autonomia”, sem tensionar, de modo sistemático, na base do currículo, a diversidade étnica e cultural brasileira e as relações de poder que as constituem. Cabe citar, aqui, mais uma vez, os relevantes estudos desenvolvidos por Sílvia Almeida (2020a), o qual diz que numa discussão sobre identidade e diferença, discutir diversidade — e, no caso específico deste estudo, a escola do campo — não se trata de abrir o palco para representar as manifestações culturais que constituem o Brasil, por exemplo, mas sim de tensionar sobre as relações de poder (estas últimas estabelecidas no racismo) que as configuram.

Ainda no que diz respeito à formação de professores, movida pelas reflexões do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004) sobre a “sociologia das ausências e das emergências”, Nilma Lino Gomes (2011, p. 45) faz considerações finais e reafirma a necessidade de que o campo de formação docente seja interpelado em defesa de uma noção crítica de ciência e de formação. “Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial — e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores — poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democráticas, nos dizeres de Santos (1996)” (Gomes, 2011, p. 57).

E o ensino de literatura, em especial em contextos de minoras sociais, como a Educação do Campo, é um terreno fértil para a mediação da construção destas subjetividades democráticas, de modo crítico, político, reflexivo e subversivo. Todavia, este processo dependerá de políticas educacionais e de formação docente, numa perspectiva decolonial e antirracista.

Na obra “Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje”, Haider (2019) nos alerta para o modo restritivo que os movimentos socialistas ao longo da história lidaram com as chamadas políticas identitárias. Para argumentar sobre o tema, o autor inicia sua análise destacando a experiência do Coletivo Combaheer River, um grupo integrado por mulheres negras e lésbicas, que surgiu em Boston, ao final do século XX. “No influente texto coletivo, suas fundadoras, Bárbara Smith, Berveley Smith e Dermitta Frazier argumentavam que o projeto de socialismo revolucionário havia sido minado pelo racismo e sexismo na esquerda” (Haider, 2019, p. 31). Haider demonstra um apreço à crítica feita pelo grupo ao movimento socialista revolucionário, no que concerne à criação de uma política identitária que seja, sobretudo,

antirracista e antissexista. O autor destaca parte do texto “A Black Feminist Statement”, em que o coletivo reafirma sua crença no movimento socialista, reiterando que este precisa ser organizado para o bem da classe trabalhadora, geradora de toda a riqueza, mas exigindo, de modo inegociável, seu imbricamento com uma revolução feminista, antirracista e libertadora. Ainda sobre a declaração do CCR, Haider afirma que ela

demonstrava brilhantemente que “os grandes sistemas de opressão estão interligados” e proclamava a necessidade de articular “a situação real de classe de pessoas que não são meramente trabalhadoras sem raça e sem sexo”. Mulheres negras, cuja posição social específica era negligenciada tanto pelo movimento negro quanto pelo movimento feminista, poderiam desafiar esse tipo de reducionismo de classe vazio, simplesmente afirmando sua própria política autônoma (Haider, 2019, p. 32).

A reivindicação feita pelo CCR, conforme exposto pelo teórico, reafirma a necessidade de que todo movimento popular, como o movimento de luta pela Educação do Campo, por exemplo, compreenda que o campo não é constituído apenas de sujeitos organizados em classes sociais, mas também em raças, sexo, gênero, etnia, dentre outras questões que merecem consideração. A despeito deste posicionamento, o autor pondera sobre aquilo que o título de sua obra já anuncia: a “armadilha” gerada pelas ditas “políticas identitárias”. Para justificar sua tese, ele fundamenta-se em críticas construídas por representantes históricos de teorias revolucionárias, como Malcon X e Huey Newton, dentre outros, aos precursores da chamada política identitária. Assim,

Seguindo suas práticas, defino política identitária como a neutralização de movimentos contra a opressão racial. É a ideologia que surgiu para apropriar esse legado emancipatório e colocá-lo a serviço do avanço das elites políticas e econômicas. De modo a teorizá-la e criticá-la, é necessário usar o quadro de referência da luta revolucionária negra, incluindo o próprio coletivo Combahee River. Esses movimentos não deveriam ser considerados desvios de um universal, mas, sim, a base para desestabilizar a categoria de identidade e criticar as formas contemporâneas de política identitária — um fenômeno cuja forma histórica específica a luta revolucionária negra não poderia ter previsto ou antecipado, mas cujos precursores ela identificou e a eles se opôs (Haider, 2019, p. 37).

Um modelo ilustrativo utilizado por Haider para tratar de como as consideradas políticas identitárias configuram-se em armadilhas tem a ver com a campanha eleitoral de Hillary Clinton, a qual se utilizou do discurso da “interseccionalidade” e da política identitária para confrontar uma alternativa de esquerda no partido democratas, representada por Bernie Sanders. De acordo com o autor, mesmo tendo sido apoiado amplamente entre as mulheres, os apoiadores de Sanders foram sentenciados como “manos do Bernie”. “Eles foram acusados de

negligenciar as preocupações dos negros, apesar do efeito devastador para muitos negros americanos do comprometimento da corrente dominante do partido democratas com as políticas neoliberais” (Haider, 2019, p. 35).

Deste modo, Haider segue em defesa de sua abordagem sobre a identidade, tomando por base a raça, e não as categorias gênero, raça e classe, como uma “divina trindade”, analogia utilizada por ele próprio em crítica à perspectiva da “interseccionalidade” usurpada pelo Partido Democratas dos Estados Unidos, elegendo Hillary Clinton e fortalecendo a política neoliberal e o racismo estrutural. Sobre este último aspecto, aludindo à experiência de Malcon X, ao Partido dos Panteras Negras e a outros movimentos de luta pelos direitos civis que o antecederam, Haider faz questão de asseverar que não há luta revolucionária contra o capitalismo, sem a luta contra o racismo. Nota-se, na consistente análise feita por este pesquisador, um convite aos movimentos de esquerda à percepção e luta contra o racismo estrutural que fundamenta o sistema capitalista. Em sua incisiva e necessária crítica à esquerda e à “Política identitária” como neutralizadora dos movimentos contra a opressão, Haider cita ainda a problemática ascensão de sujeitos, como Barack Obama e Bill Cosby, “[...] que iriam liderar o ataque contra movimentos sociais e comunidades marginalizadas” Haider (2019, p. 44).

Ouso a dizer, no caso desta pesquisa sobre leitura literária, ensino e Educação do Campo que não há luta por uma educação que dialogue com as identidades e modos de vida da classe trabalhadora, sem que este movimento esteja imbricado, entrelaçado à luta contra o racismo, que é estrutural, como já afirmara Sílvia Almeida (2020), também, prefaciador da potencial obra de Haider (2019).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas linhas finais, é possível reafirmar que o ensino da leitura literária e os letramentos na Educação do Campo constituir-se-ão instrumentos emancipatórios, se pensados em diálogo com as identidades, vivências e as situações que afetam as comunidades camponesas, como a luta pela terra e por vida digna no campo, o racismo, a violência de gênero, dentre outras. É imprescindível que a leitura literária promova a interação com esses atravessamentos, de maneira que os(as) camponeses(as) (re)construam suas identidades individuais/coletivas e territorialidades sob perspectivas positivas e afirmativas, potencializando o desejo de pertencimento e permanência no campo. As pesquisas de Ana Célia da Silva (2011) e Eliane Cavalleiro (2005) contribuíram na argumentação destas ideias, ao apontarem para o quanto as mudanças significativas nas representações do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa podem proporcionar o respeito do negro por ele mesmo e por outros grupos étnicos, com significativos impactos na aprendizagem e na permanência dos sujeitos na escola. São reflexões oportunas para se compreender como todo o processo de ensino e aprendizagem necessita estar atento às questões étnico-raciais, relacionando-se com as identidades e territorialidades dos sujeitos.

Esta perspectiva, no entanto, dependerá da atenção aos variados aspectos trazidos à tona a partir de cada objetivo traçado neste estudo. Os processos formativos inicial e continuado dos(as) docentes, por exemplo, devem acontecer sob os vieses do antirracismo e da decolonialidade, considerando as questões étnico-raciais, para além de uma política de mera celebração da diversidade na escola, como, também, alertado por Haider (2019) ao discutir as armadilhas presentes em muitas políticas identitárias, incluindo as direcionadas ao campo educacional.

Conforme, também, se viu nas análises feitas por Nilma Lino Gomes, Maldonado-Torres e Sílvia Almeida — assim como se pôde depreender a partir de uma observação apurada dos documentos oficiais destinados à orientação curricular da educação básica nacional e local —, tanto o currículo escolar quanto a formação dos(as) docentes atuantes na educação básica ainda apresentam significativas marcas do racismo e da colonialidade, inviabilizando a construção de políticas educacionais, curriculares e processos de ensino e aprendizagem que valorizem as identidades e os modos de vida dos sujeitos postos à margem do poder, atentando-se para as situações que os afetam. Concernente à formação docente para a Educação do Campo,

Nair Casagrande e Janeide Bispo dos Santos pontuaram, ainda, as lacunas existentes, principalmente, no que se refere ao conhecimento por estes profissionais dos pressupostos desta modalidade de ensino e dos conflitos existentes no campo, dados imprescindíveis para o desenvolvimento de uma proposta educacional política, humanizada e emancipatória no campo.

A predominância de um ensino da leitura literária pautado em autores brancos, ligados a um universo urbano, grafocêntrico e eurocentrado, por exemplo, resultam da colonialidade e do racismo manifestados em materiais didáticos, nas construções curriculares, nos processos formativos docentes, dentre outros aspectos da experiência moderna, como enfatizados por Maldonado-Torres (2007, 2020), Silvio Almeida (2020), Grosfoguel (2020), dentre outros teóricos postos em diálogo no decorrer deste trabalho. Neste sentido, a análise crítica das concepções de leitura, letramentos e seus impactos na oferta de um ensino da leitura literária emancipatório na Educação do Campo, proposta neste estudo, por meio das pesquisas de Ana Lúcia Silva Souza, Áurea Pereira, Úrsula Cunha e Maria de Fátima Berenice da Cruz, dentre outros(as) autores(as), indicara a relevância de uma compreensão decolonial e antirracista deste tema. O estudo feito por Ana Lúcia Silva Souza, por exemplo, pondo o hip-hop como manifestação artística, poética e discursiva, mediadora da inscrição de uma juventude negra, de modo crítico, político inventivo, na vida social, questionando-a, diz sobre a exigência de uma compreensão da leitura na relação com os sujeitos, suas identidades e coletividades, as questões étnico-raciais, nos mais distintos territórios e territorialidades. Trata-se de uma relevante alternativa para se pensar um ensino de leitura e da literatura subversivos e emancipatórios na escola.

As experiências com a leitura literária vivenciadas pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, das escolas do campo localizadas nos municípios de Candeias e Mata de São João, na Bahia, EAF e EPP, respectivamente, compartilhadas na segunda seção deste estudo, teorizaram sobre a potência implicada num ensino da leitura literária em sua vinculação com as identidades, modos de vida e as questões que atravessam os sujeitos, numa perspectiva positiva, afirmativa, crítica e superadora. Parafraseando o posicionamento de Maria de Fátima Berenice da Cruz, a experiência no ensino da literatura nas escolas mencionadas traduziu sobre como devemos nos contrapor ao nosso estado de colonialidade, construindo antídotos para proporcionar aos(às) estudantes pensarem em sua formação emancipatória. Este antídoto fora ofertado pela leitura literária. Os textos das literaturas negra, indígena, a poesia de cordel, todos estes materiais impulsionaram a ficcionalização da vida, a escrevivência, a



produção de outras referencialidades sobre si/outro, positivas e afirmativas, um olhar alternativo do mundo. Nesta dinâmica, docente e discentes protagonizaram no desenvolvimento de um projeto educacional político, social e emancipatório pelas vias da leitura literária e dos letramentos na Educação do Campo, sugerindo, desta maneira, outra episteme para se refletir acerca da educação e do ensino.

Estes resultados, contudo, somente poderão ser alcançados, principalmente na Educação do Campo, a partir do investimento em políticas públicas de formação docente — concomitantemente, à valorização destes(as) profissionais, oferecendo-lhes condições dignas de acesso e permanência nas escolas do campo —, produções curriculares decoloniais e antirracistas. É importante reiterar que o cumprimento das exigências elencadas não deve estar a cargo de alguns docentes considerados militantes, mas sim do estado, em reconhecimento da sua responsabilidade pela oferta de uma educação democrática e equânime.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Entre a oralidade e a escrita: um estudo dos folhetos de cordel nordestinos**. Revista Estudos de Literatura Oral (ELO), n.03, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/1416> Acesso em 27 de mai. de 2020.
- ADRIANE, Helen. Laço afrocultural. In. **O diferencial da favela: poesias e contos de quebrada**. Sarau da onça (Org.). Vitória da Conquista, Ba: Galinha Pulando, 2017.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.
- 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.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. Capítulo 8, p. 167. Disponível em: <  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>> acessado em: 04 de agosto de 2019.
- BAHIA. **Currículo Bahia: Currículo Referencial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Estado da Bahia**. Secretaria da Educação: Salvador, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em 18 de ago. 2020.
- 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.
- CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra**. 298f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CASTRO, Mary Garcia. Lei 10.639/03 – **Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana Educação Fundamental** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: contexto, 2009.  
\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Edil Silva. **Literatura Oral e Popular**. Salvador: EDUNEB, 2014.
- COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. 2ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2022.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Letramento e cotidiano escolar: análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**/Conceição Evaristo. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

\_\_\_\_\_. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: In: FONSECA, M.V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 65-104.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama> Acesso em 27 de dez. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Sacramento: Bertolucci, 2007.

LESSA, Claudia. Natureza é destaque em Mata de São João. Jornal A Tarde, Salvador, Caderno Imobiliário, 2016.

LINDOLFO FILHO, J. Hip-hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: Pais, J.M. E., Blass, L.M.S. (orgs.), **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo:

Annablume, 2004. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acessado em 01/05/2019, às 10h50min.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília/DF, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. Bernadino-Costa, (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In. **Performance, exílio e fronteira.** Ravetti, Graciela; Arbex, Márcia (Org.). Belo Horizonte:UFMG,2002.

\_\_\_\_\_. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras.** n. 26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/647/showToc> Acesso em 17 de jul. de 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MONTEIRO, Delarme. **Nordeste, Cordel, Repente, Canção,** J. Barros (ilustrador e editor), Pernambuco, s/d.

MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. Reescrita de si: produções de escritoras subalternizadas em contexto de políticas culturais. In. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea.** Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras: Baluarte, 2015.

NAKAGOME, Patrícia (2015). **Literatura e/ou educação.** Via Atlântica, São Paulo, n. 28, p. 89-103, dez.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo.** São Paulo: Ubu Editoras, 2022.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In. **Educação em Revista.** v. 26, n. 01 Belo Horizonte, abr. 2010. p.15-40. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002)

PEREIRA, Áurea da Silva. **Narrativas de vida de idosos:** memórias, tradição oral e letamentos. Salvador: Eduneb, 2013.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Rio de Janeiro: Grumin, 2019.

Porto- Gonçalves, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal and Wallerstein, Immanuel. (1992). dAmericanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-Systeme. *International Social Science Journal*, 44, 559-575.

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

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. Taffarel, Celi Nelza Zülke (Org.). **Cadernos didáticos sobre Educação do Campo.** Salvador :UFBA, 2010.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: Territórios em Disputa.** 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo.** Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Edusp. 2008.

Secretaria da Educação da Bahia. Documento curricular da Bahia. Portaria nº 904/2019. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-disponibiliza-versao-final-do-documento-curricular-referencial-da-bahia-para-o-ensino-f> Acessado em 06 de jul. 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011.

SILVA, Fernanda Felisberto da. **Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston.** 154f. Tese (Doutorado em Letras) —Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** In: Silva, T. T. da; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Oliveira. Outra negra 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.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música e dança.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; TANAJURA, Louise Conceição Pereira. Por que um projeto de Letramento literário negro? *In*: SOUZA, A. L. S.; OLIVEIRA, D. de (org.). **Cotidiano escolar: teoria e prática no ProfLetras**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 41-57.

SOUZA. Florentina da Silva. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU**- Coleção cultura negra e identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.25, Número Especial, p.96-107, 2016.

THÉRIEN, G. **Pour une sémiotique de la lecture**. Protée, vol. 2-3, 1990.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/** Universidade Federal da Bahia, organizadores: Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D’Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . – Salvador : EDITORA, 2010. 216 p. : il., fg., fotos, quadros.

VAZ, Sérgio. **Prateleiras gritam por livros que nascem das ruas**. Jornal Folha de São Paulo. 6 de jan. 2019. Acesso em 05 de agosto de 2019, às 10h00min.  
<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/01/prateleiras-gritam-por-livros-que-nascem-das-ruas-diz-sergio-vaz.shtml>

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