

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

Teaching Literature in the Rain forest: rivers, waterfalls, squares and soirées in Rural Amazonian Education

Paulo Roberto Vieira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Altamira-Brasil

Rosângela Araújo Darwich
Universidade da Amazônia (UNAMA)
Belém-Brasil

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o ensino de literatura enquanto prática de vida e promoção de cidadania na Amazônia. Apresentamos procedimentos de ensino utilizados com estudantes do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará e os resultados assim alcançados. Os estudantes foram acolhidos por rios, cachoeiras e florestas da vizinhança com suas novas leituras, avançaram para as praças em saraus e varais de poesia expondo o que leram e o que acrescentaram em termos de criação própria. Fundamentadas no paradigma pedagógico identificado como crítico, as atividades realizadas nas disciplinas demonstraram favorecer aprendizagem no sentido de mudança pessoal e social.

Palavras-chave: Literatura; Educação do Campo; Floresta Amazônica.

Abstract

The goal of this study is to reflect on the teaching of literature as a practice of life and promotion of citizenship in the Amazon. We present teaching procedures used with students of the Rural Education course, at the Federal University of Pará and the results thus achieved. The students were welcomed by rivers, waterfalls and forests in the neighborhood with their new readings, advanced to the squares in soirees and hung poems on clotheslines in public spaces, exposing their own literary work. Based on the pedagogical paradigm identified as critical, the activities carried out in the disciplines have been shown to favor learning in the sense of personal and social change.

Keywords: Literature; Rural Education; Amazon Rainforest.

1. Ensinar literatura na floresta

Um dos grandes marcos na história da humanidade aconteceu por volta do ano de 1450, com o surgimento de obras “não muito diferentes, pelo aspecto, dos manuscritos tradicionais, mas que foram impressas em papel ou algumas vezes numa pele rara e fina, o velino, com ajuda de caracteres móveis e de uma prensa” (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 49). A partir daquele momento, os textos, antes fixos e originais, passariam a ser reproduzidos, e suas cópias encadernadas. Os livros propriamente ditos começariam a se espalhar pelo mundo.

Quase seis séculos depois, no mundo contemporâneo, observamos uma drástica diminuição no ritmo da circulação de livros impressos. Como exemplo, nas grandes cidades brasileiras, o acesso a livros de literatura tem ficado cada vez mais restrito ao “mundo virtual”. Assim, vemos se concretizar aquilo que era previsto há alguns anos: a extinção das livrarias. Substituídas, em grande parte, pela distribuição de livros em formato digital, um local de encontro presencial entre leitores abre espaço ao contato com o texto mediado pela internet.

No que concerne aos livros de literatura, há ainda o agravante de apenas uma minoria gostar de poesia (SZYMBORSKA, 2015), o que se aplica, muito amiúde, também à prosa. Mesmo essa parcela, minoritária, parece estar amparada junto a sites de venda de livros, sendo cada vez mais perdida a salutar relação com a livraria e suas montanhas de livros, cheiros, pesos, cores.

Assim, o que dizer das pequenas cidades, como as do extenso interior do estado do Pará, na Amazônia, cuja economia do povo se baseia em agricultura familiar, pesca e extrativismo, onde nunca houve livrarias, bibliotecas, recurso financeiro familiar disponível para investir na compra de livros, cobertura eficiente dos serviços de Correios e de internet ou estímulo regular à leitura literária pelo simples prazer de ler? Ora, deve-se ainda indagar por que ler literatura, esses escritos que Candido (2011, p. 176) identifica com “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”.

Funcionando frequentemente às avessas da realidade que visa exprimir, a literatura é uma maneira de recompor e reordenar o mundo. Com a representação de cenários e contextos sob novas e inusitadas perspectivas, é avalizada a chamada originalidade literária,

que pode despertar encantamento e estimular reflexões mais aprofundadas sobre as palavras, a linguagem, as coisas, os seres, o tempo, o espaço, a vida, o amor, a morte. Cabe destacar que “na leitura e na escrita 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” (COSSON, 2006, p. 17).

Neste cenário, o ensino da literatura pode e deve transportar os estudantes, os leitores, ao mundo das quimeras e a certas contradições da realidade, inescapáveis de serem pensadas porque fundamentais à plena existência humana. Como ensina Paulo Freire (2016, p. 128), no contexto da educação, “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”.

Acompanhando Candido (2011, p. 188), devemos aventar que a literatura “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Com efeito, vetor e fonte de conhecimento por meio da memória e da imaginação, o cultivo literário, na prática de leitura e da escrita, nos permite transformar e reordenar o dito “mundo real” com mais clareza e sabedoria, nos envolvendo e deixando participar de um lugar ao mesmo tempo onírico e verdadeiro, que serve à construção de nossas identidades.

Em Altamira, a venda de livros se reduz ao espaço de uma pequena livraria em um shopping de variedades. A cidade, distante 816 quilômetros da capital paraense, Belém, é uma espécie de capital simbólica do oeste do estado do Pará, e está disposta no quilometro zero da rodovia transamazônica, a BR 230, onde também estão os municípios de Brasil Novo e Placas (nos quilômetros 50 e 220). Para Altamira convergem pessoas e negócios da região designada Terra do Meio, que margeia partes do rio Xingu e da rodovia Transamazônica. Completando o quadro das cidades de interesse deste estudo, Gurupá está na margem esquerda do rio Amazonas e é o município geograficamente, talvez, mais isolado do igualmente isolado arquipélago de ilhas do Marajó.

É nesse contexto que a Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade, no Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferece

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

formação de Educador do Campo com Habilitação em Linguagens e Códigos e de Educador do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza para atuação em escolas rurais, conforme o Projeto político pedagógico do curso (Universidade Federal do Pará, 2015). O curso já contou com mais de uma dezena de turmas, em funcionamento em nove cidades da região: Altamira, Brasil Novo, Placas, Pacajá, Anapu, Senador José Porfírio, Gurupá, Medicilândia e Uruará.

As quatro turmas de estudantes aqui analisadas são da área de habilitação em Linguagens e Códigos. O curso oferta disciplinas específicas a esse campo de abrangência, mas também interdisciplinares (UFGA, 2015), visando formar, em nível superior, educadores já em exercício e jovens e adultos de áreas rurais com pertencimento indígena, quilombola, camponês, assentados da reforma agrária, ribeirinhos e extrativistas para a docência, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Artes.

É importante destacar que dificuldades de escrita e interpretação de texto por parte dos estudantes precisam ser enfrentadas em nível nacional. Caminhos que favorecem encontros prazerosos e significativos com a leitura, individual e coletiva, precisam ser compartilhados, alimentando debates e novas ideias.

Este artigo tem por objetivo discutir o ensino de literatura enquanto prática de vida e promoção de cidadania. Para tanto, apresentamos diferentes formas de ensinar literatura dentro e fora de sala de aula, utilizadas entre 2017 e 2019 com estudantes do curso de Educação do Campo, com Habilitação em Linguagens e Códigos, da UFGA, nos polos Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá: “Mala Mundo”, “Saraus Literários”, “Varais de Poesia”, “Oficinas de Cordel”, “Oficinas de Poesia Concreta” e “Leitura *in Natura*”. O recorte temporal, imediatamente anterior à pandemia de Covid-19, deixa implícita a ideia de que encontros presenciais devem ser recuperados sob a ótica de avanços já alcançados quanto à aproximação entre ensino e vida.

2. Caminhos metodológicos: literatura como uma ideia distante no interior da Amazônia

Ao investirmos recursos e trabalho num esforço didático pouco convencional para ensinar literatura, cabe destacar o panorama que Veiga-Neto (1996, p. 165) traça sobre os dois grandes paradigmas pedagógicos ou educacionais, o tecnicista e o crítico. No

paradigma tecnicista, utilizando a metáfora da máquina, a didática é uma caixa de ferramentas e cada técnica de ensinar é uma ferramenta: “a didática é vista como um conjunto de ‘receitas de bolo’ que permite que os alunos e as alunas aprendam de modo independente...[de modo que] a máquina trabalhe cada vez mais sem a intervenção direta do professor ou da professora”.

Por outro lado, o paradigma crítico “faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola” (VEIGA-NETO, 1996, p. 165). A didática é entendida num sentido muito mais amplo do que a metáfora da caixa de ferramentas permite. Importam as relações da instituição escola com o mundo social, econômico, político e cultural que a envolve no cenário da vida como um todo.

Críticas à parte, colocadas para ambos os lados, sempre nos será permitido pensar e colocar em prática, de modo diferente, qualquer coisa. “Isso vale para a didática e vale para nossa experiência em sala de aula” (VEIGA-NETO, 1996, p. 171). Em Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá, estudantes do curso de Educação do Campo depuseram em sala de aula sobre o pouco ou nenhum esforço das escolas rurais de ensino fundamental e médio no sentido de ajustar seus currículos e práticas docentes à realidade dos territórios onde vivem: paisagens e gente de vida cotidiana e costumes tão distintos daqueles que encontramos nas grandes cidades.

Brasil Novo e Placas são dois dentre mais de uma dezena de municípios que têm Altamira como referência de centro urbano de menção social, econômica e cultural. Malgrado os poucos incrementos de serviços urbanos instalados, Altamira recebe demandas de pequenas cidades circunvizinhas e de moradores vindos do rio e do campo - ribeirinhos, indígenas e agricultores familiares.

Some-se a esse contexto, na última década, os impactos da instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu, situada nas proximidades de Altamira. A violação de direitos, o deslocamento forçado de ribeirinhos, a expulsão de moradores antigos, a degradação ambiental da floresta e do rio, a chegada maciça de trabalhadores para o canteiro de obras da Usina, impactaram enormemente Altamira, aumentando o custo de vida, a precariedade na saúde e na educação, os índices de pobreza e violência (COSTA, 2005).

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

A hidrelétrica entrou em funcionamento em 2016, mas os impactos de sua construção, que levou mais de uma década, começam a ser percebidos fora da cidade quando Altamira ganha o status de cidade altamente perigosa. O Atlas da Violência 2017 revelou que, em 2015, Altamira foi eleita a cidade mais violenta do Brasil (CERQUEIRA et al., 2017). Distante apenas 50 quilômetros de Altamira, o município de Brasil Novo, pela proximidade e pelas redes de relações sociais e econômicas que estabelecem entre si, inserem-se no mesmo contexto social.

Longe dali, a cidade de Placas está ainda mais isolada. Assentada em um dos temidos trechos sem asfaltamento da rodovia transamazônica, no período de chuvas frequentemente fica isolada devido a áreas na estrada que se tornam intrafegáveis. Quanto a Gurupá, onde a margem de extensa transamazônica é substituída pela beira do vasto rio Amazonas, há também a precariedade de infraestrutura, saúde e transporte. O meio fluvial ainda é o mais utilizado, podendo uma viagem até Belém durar mais de um dia.

As disciplinas Literatura Contemporânea, Literatura Paraense e Literatura Popular foram ministradas às turmas de Educação do Campo nos meses de janeiro e fevereiro e de julho e agosto, de 2017 a 2019, com 60 horas de carga horária, sob a égide da pedagogia da alternância (UFGA, 2015). Cursaram essas disciplinas 117 estudantes: 21 em Altamira, 26 em Brasil Novo, 35 em Placas e 35 em Gurupá. Alguns deles exercem atividade de liderança em associações comunitárias ou em Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, são professores (geralmente atuando sob contratos temporários) no ensino fundamental em escolas do campo, meeiros em lavouras de cacau, criadores de animais de pequeno porte, agentes comunitários de saúde, comerciantes ou vendedores em feiras e comércios locais.

Em Altamira, as aulas transcorreram na Faculdade de Etnodiversidade, sede do curso de Educação do Campo. Em Brasil Novo, Placas e Gurupá, a partir de uma parceria previamente estabelecida entre a UFGA e esses municípios, as aulas aconteciam conforme a disponibilidade de salas em escolas públicas municipais, sob designação das Secretarias de Educação locais. As salas destinadas ao curso geralmente eram fechadas para o mundo exterior, sem janelas (ou com janelas emperradas) e com ventiladores de teto pouco eficientes, numa região em que a temperatura, elevada na maior parte do ano, vai com frequência a mais de 40°C.

É preciso destacar que a faixa de floresta amazônica que compreende os quatro municípios de nosso interesse – que vai do baixo Amazonas (Placas), passando pelo sudoeste do estado (Altamira e Brasil Novo), até alcançar o Marajó (Gurupá), última mesorregião desse trecho –, compreende uma parcela de alta diversidade e riqueza natural. É comum, nas proximidades das sedes desses municípios, o vislumbre de cachoeiras e extensos pedrais, pequenas praias de areia branca aos pés de árvores verde-escuras, inúmeros rios aprazíveis (afluentes do verdeengo Xingu ou do barrento Amazonas) e igarapés sombreados à beira de belas árvores que compõem suas matas ciliares.

Os cenários são convidativos, especialmente quando observados em contraste com as sedes desses municípios onde, por motivo pouco elucidado, se põe abaixo a maioria das árvores que antes das instalações urbanas ali vicejavam. Talvez se encontre alguma explicação a essa prática na apregoada ideia de que colonização e desenvolvimento devem sempre vir precedidos de desflorestamento raso. Se, por um lado, a ausência de árvores nas sedes desses municípios simboliza, no ideário *agrobusiness*, algum paradoxal progresso, por outro lado degrada a já baixa qualidade de vida local ao multiplicar o calor intenso e promover a sensação de desalento na paisagem.

Assim, além da utilização das salas de aula de maneira regular, nossas aulas de literatura também aconteceram ao lado de cachoeiras, igarapés, em beiras de rio, às margens de florestas, em parques e praças públicas, no centro das cidades ou nas suas zonas rurais mais acercadas das sedes desses municípios.

3. Literatura em educação do campo: cruzando estradas, poemas, rios e florestas

Literatura é herança cultural de uma nação. Por meio dela se exprime a identidade do povo, seus valores, sabedoria, aspirações, medos, sonhos, tragédias e alegrias. No entanto, no Brasil sequer há o pleno fomento necessário para a leitura e a escrita instrumental. Nesse sentido, em “O campo e a cidade na literatura brasileira”, Leitão (2007, p. 9) assevera que “o direito à literatura é apenas uma figura de retórica quando o ato de ler não faz parte do ambiente cultural de um povo”.

Todavia, é fato que a vida interior, em suas íntimas ponderações, tantas vezes não aceita o marasmo. Patativa do Assaré (1909-2002), mesmo enfrentando a miséria e a seca, construiu uma obra poética sólida. Só aos 12 anos frequentou a escola, e apenas por alguns meses, onde foi alfabetizado. Vivendo da agricultura – muito cedo teve de ocupar o lugar do

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

pai no roçado da família –, os poemas eram elaborados e guardados na memória e seu trabalho se distingue pela marcante característica da oralidade. No poema “A Morte de Nanã” vemos o lamento e a comoção de Patativa e de sua mulher ao perder a filha, aos seis anos de idade, para a fome, pois “quando há seca no sertão / ao povo farta feijão / farinha mio e arroz / foi isso que aconteceu / a minha fia morreu / na seca de 32” (ASSARÉ, 1984, p. 167). No poema, o mundo exterior, o universo social salta aos olhos e o desalento, a falta de recursos materiais, mostra a condição extremamente desfavorável de tantas famílias que vivem no campo.

Assim o povo brasileiro, historicamente excluído dos direitos sociais pelas elites, por vezes sequer percebe que a absurda desigualdade mostra suas consequências extremas também no impedimento brutal do acesso da população a obras literárias. Isso porque, como assevera Freire (1981, p. 26), “os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”. Funcionando tanto para a cidade quanto para o campo, é nesse jogo que a estrutura dominadora cria nos indivíduos a dificuldade de percepção dos reais motivos de uma realidade tão desigual.

Frente a esse contexto, educar levando em conta a realidade da vida e do lugar dos educandos ainda se revela como a melhor maneira de promover cidadania para os povos dos rios e da floresta. A literatura serve para cumprir um papel social formidável, pois a experiência literária auxilia na abertura do nosso campo de visão de mundo, bem como oferece novas e inusitadas perspectivas para compreender a realidade, a vida, o outro e a nós mesmos. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Tomando emprestado o título do livro de Paulo Freire (1981), devemos dizer que, entre 2017 e 2019, promovemos, no contexto de aulas de literatura em Educação do Campo, uma verdadeira “ação cultural para a liberdade” em quatro cidades na Amazônia. Foi assim que a pouca ou nenhuma relação dos estudantes do curso de Educação do Campo de

Altamira, Brasil Novo, Placas e Gurupá com a leitura literária foi convertida, por eles próprios, em uma relação de proximidade, interesse e participação.

Nas disciplinas Literatura Popular, Literatura Paraense e Literatura Contemporânea, visando a experimentação de formas de aproximar jovens à literatura em contexto de florestas, utilizamos a “Mala Mundo”, um conjunto composto de várias dezenas de livros de poesia, contos, crônicas e romances – para além dos conteúdos abrangidos nas ementas obrigatórias das disciplinas. Os livros, acomodados em uma mala de viagem, eram levados diariamente para a sala de aula nessas cidades desprovidas de livrarias. Realizamos também “Saraus Literários” em praças e em outros espaços públicos, com performances individuais e coletivas realizadas pelos alunos. Nesses saraus havia ainda a exposição de poemas de autores selecionados em “Varais de Poesia”.

Outras atividades realizadas foram “Oficinas de Poesia Concreta”, em que os estudantes criaram poemas visuais e os expuseram em cartazes em diferentes espaços públicos de seus municípios e a “Oficina de Cordel”, oportunidade em que, aprendendo a versejar, rimar e metrificar, os alunos criaram cordéis originais, bem como os confeccionaram apresentando a leitura dos folhetos em público. Além do mais, aproveitando a composição natural da floresta amazônica e a relação intrínseca desses alunos com a natureza do território, desenvolvemos ainda atividades denominadas “Leitura in *Natura*”, que consistiram em aulas de leitura literária em margens de rios, cachoeiras e florestas da região.

3.1 Saraus e varais de poesia em praças públicas

Em meados de 2017, ao ver o professor novato de literatura entrar na sala de aula arrastando atrás de si uma mala de viagem, os alunos do curso de Educação do Campo de Brasil Novo ficaram reticentes. E não foi pequena a surpresa do grupo quando o professor abriu a mala abarrotada de livros de literatura. Sem perder tempo, uma aluna disparou: “eu nunca vi tanto livro! O senhor vai querer que a gente leia tudo isso?”

Ao espanto se juntou a curiosidade e os livros começaram a passear de mão em mão. Ali se iniciava a tarefa de naturalizar a presença dos livros entre o grupo, mas também se tratava de dar evidência a essas obras e seus autores, bem como de promover a importância de se conhecer seus conteúdos pela leitura. Assim, nas aulas de literatura em Altamira, Brasil

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

Novo, Placas e Gurupá, independentemente da disciplina, tudo sempre começava pela “Mala Mundo”, como passamos a denominar essa reunião de livros.

No transcurso das disciplinas, a sugestão do professor para concluí-las com um “Sarau Literário” em praça pública sempre causava alvoroço e satisfação. Saraus são reuniões de pessoas visando certo deleite por meio da expressão artística, mas também a circulação de ideias que expressam seu vínculo com a arte e a cultura. “De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde as pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem” (SILVA et al., 2016, p. 152).

Dentre os mais de 120 títulos disponibilizados, havia livros de poesia de Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Manoel de Barros, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari, Bruno de Menezes, Antônio Tavernard, Mário Faustino, Max Martins, Patativa do Assaré e Raul Bopp. Quanto às obras em prosa, contamos com Guimarães Rosa, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Rubem Braga, Clarisse Lispector, Inglês de Souza, Edyr Augusto, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Haroldo Maranhão, Luís da Câmara Cascudo e Mário de Andrade.

Optamos sempre pela livre escolha das obras ao longo dos dias de aula e não raramente alunos pediam para levar livros para casa, visando ter mais tempo de convívio com as obras. A seleção dos poemas e excertos em prosa era seguida pela preparação de cartazes de conteúdo literário para serem expostos nas praças daqueles municípios na noite escolhida, e pelo ensaio da leitura dos textos para o sarau. Vale destacar que, no contexto das quatro turmas, apenas dois alunos já haviam participado de um sarau.

Conforme reiteraram estudantes e público, nas quatro cidades nunca antes havia acontecido um sarau literário (Figura 1).

Figura 1 - Saraus literários de estudantes do Curso de Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal

Os saraus eram divulgados nos dias que os precediam nas rádios locais e as famílias dos estudantes eram previamente convidadas. À parte os 117 estudantes envolvidos, o público que assistiu as performances de leitura literária foi de 227 pessoas (35 em Gurupá, 61 em Brasil Novo, 45 em Altamira e 86 em Placas). Nesses cenários, era percebido o papel transformador da leitura pública de texto em prosa e verso na vida desses estudantes que, ao fazê-la, tinham diante de si seus pais, seus filhos, avós, companheiros, amigos, quer dizer, sua comunidade, seu meio social. Naquele contexto, tudo em relação à importância da leitura literária passava a fazer sentido para eles.

3.2 Oficinas de criação poética na floresta: do folheto de cordel à poesia concreta

A relevância da literatura popular se liga ao fato de ela surgir e se propagar no cerne da vida comum, no cotidiano simples, para juntamente alcançar o coração do mesmo povo que a produz. Luyten (1983) aventa que a literatura popular nasceu nas sociedades humanas iletradas, que tinham como única solução guardar suas histórias, efemérides, fatos e acontecimentos na memória.

O cordel recebeu esse nome em Portugal e ganhou popularidade no Brasil a partir de 1960. No Dicionário Brasileiro de Literatura de Cordel, a palavra designa “folhetos de literatura popular, vendidos nas feiras populares, pendurados em pequenas cordas, cordinhas, cordões. O termo cordel sedimentou o nome literatura de cordel” (SILVA, 2013, p. 44).

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

Cascudo (1984) ensina que o traço que melhor define a arte popular é que nela não há diferença entre o artista e a massa consumidora. Público e artistas convivem e partilham de um mesmo mundo, estão juntos no anonimato e numa realidade tantas vezes difícil. Assim, as quatro turmas produziram um total de dezessete cordéis, no contexto da disciplina de Literatura Popular (Figura 2). Escritos, confeccionados e apresentados em saraus, cada cordel foi produzido por grupos de aproximadamente sete estudantes.

Figura 2 - Dezessete cordéis produzidos por estudantes do Curso de Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal

Os folhetos trazem a marca da convivência e da vida simples (“Cordel transamazônico”, “Gurupá e sua evolução”), mas também denúncias (“Cordel da tragédia Belo Monte”), preocupações com a questão ambiental e a qualidade de vida (“Amazônia ameaçada”, “O rio que virou lixo”), discussões acerca da importância da educação (“Cordel do sonho quase conquistado”), rememoração de histórias e mitos locais (“Baltazar, o homem que virava bicho”), devoção às festas religiosas (“São Benedito, santo preto protetor”) e diversão de outras festividades (“Dezembrada”), discussão sobre política local, exploração, trabalho, lazer, amizade, sonhos.

A prática de escrita, confecção e apresentação dos cordéis legou aos estudantes a possibilidade de uma relação direta com a criação artística de modo divertido e prazeroso, como se lê nesse trecho de um folheto: “Literatura Popular / foi agradável e legal / memória, músicas, violão / com direito a sarau!”. Aqui vale lembrar Freire (2016, p. 214), quando analisa o papel da cultura como campo de uma ação formadora: “a reconstrução da sociedade, que

não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental”.

Em outro patamar da literatura experimentada nas aulas, a poesia concreta ou visual, que apareceu como expressão da modernidade em meio à mixórdia dos grandes centros urbanos, também foi experimentada em oficinas de criação poética pelos estudantes do curso de Educação do Campo, em disciplinas de Literatura Contemporânea (Figura 3).

Figura 3 - Poemas concretos produzidos por estudantes do Curso de Educação do Campo



Fonte: Acervo pessoal

Sabemos que o movimento de arte vanguardista do início do século XX provocou transformações culturais nas quais ainda hoje estamos inseridos. Dando prosseguimento a essa dinâmica, a poesia concreta surgiu em São Paulo, na década de 1950 (AGUILAR, 2005). Conforme Teles (1973), a poesia concreta é definida por seus autores de vanguarda como produto de uma evolução crítica de formas. Considerando encerrado o ciclo histórico do verso, na visão desse movimento a poesia concreta principia tomando conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural na criação.

Nota-se nesses poemas concretos produzidos pelos estudantes, como se viu também nos cordéis, uma forte vinculação ao território, o que expõe a identidade no “bagaço traço (...) esforçado pura dura rapadura”, condizente com a vida à beira da rodovia, “lama drama clama curva chuva”, mas também com o rio, na releitura visual do poema “Ver-o-Peso”, “a

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

canoa traz o homem, a canoa traz o peixe”, do paraense Max Martins (2001, p. 279), e com o amor erótico na expressão livre das vontades sem pejo que “feito fogo nasce” no poema-imagem. Assim, nesses poemas amazônico-visuais, a economia verbal empregada deu à luz também uma perspectiva inversa àquela do discurso longo do cordel a esses novos versejadores, ampliando o alcance de suas possibilidades criativas.

3.3 Leitura in Natura

Na Grécia clássica, a *ágora* correspondia a um espaço político e cultural. Também em praça pública Sócrates abria espaço para além de respostas conhecidas e dadas como certas (GOTO, 2010). “Os anfiteatros, as arenas, os locais da palavra, bem como a espetacular tecnologia aplicada a uma arquitetura projetada para amplificar a fala dos oradores (até hoje imitada) não enganam: a cidade de Atenas era a cidade da palavra” (SENNE, 2009, p. 60-61).

Amplificar a fala de oradores permanece sendo uma necessidade, mas em múltiplos sentidos. A educação é uma porta de entrada para aqueles que serão ouvidos, aqueles que poderão se comprometer em realmente mantê-la aberta a todos. Saviani (2015, p. 293), ao compreender a natureza da educação enquanto trabalho não-material, ressalta o que considera específico dos estudos pedagógicos: “a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo”.

Leitura *in Natura* é uma tentativa de derivar aprendizagem do contato mais próximo de cada estudante consigo próprio e com o ambiente circundante. No caso das turmas de Educação do Campo, a experiência foi realizada com sucesso sob a sombra de árvores e ao som da água deslizando nos rios e de cachoeiras, contando com suporte social incentivador de leitura de autores variados (Figura 4).

Sendo assim, *Leitura in Natura* explicita o pressuposto compartilhado por Dias e Pinto (2019): o contexto em que nos encontramos participa do sentido que atribuímos a nós e para além de nós.

Figura 4 - Aulas de leitura literária



Fonte: Acervo pessoal

Vale ressaltar a necessidade de reconhecimento do ser humano enquanto ser integral, a exemplo de Rudolf Steiner, com a Pedagogia Waldorf. Segundo Silva (2015, p. 108), Steiner chamou atenção “para o caminho percorrido pela educação moderna ao desapropriar a realidade subjetiva e interior do educando em prol do cultivo de uma racionalidade objetiva e dissociada da totalidade e da complexidade da experiência humana”. Ainda que a Pedagogia Waldorf continue levantando questionamentos acerca dos fundamentos que a sustentam (GRANDT; GRANDT, 2001), permanece a proposta de que “procedimentos pedagógicos de caráter afetivo-estético intensificam a relação de efeito recíproco entre a arte e a ciência, entre a emoção e a razão” (BACH JUNIOR, 2010, p. 279).

4. Considerações finais

Nos grandes centros urbanos brasileiros, a presença no mundo virtual vem diminuindo drasticamente a busca por livrarias. Se Altamira é uma cidade sem livrarias - e o mesmo se reproduz em grande parte do interior do Pará -, então estamos tratando de um outro nível de problemática. Alternativas precisam ser construídas para aproximar da leitura aqueles que têm acesso restrito a livros, aproveitando a oportunidade para incentivar o hábito de leitura prazerosa que conviva com a internet e sobreviva a ela.

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

A opção pela perspectiva de ensino que Veiga-Neto (1996) identifica como paradigma crítico é coerente com os esforços de Freire (2002) na tentativa de associar educação a reflexão e crítica, e com a noção de ecologia dos saberes, com a qual Sodré (2012) destaca a necessidade de educar para a diversidade. Assim o professor é reconhecido como aquele que apresenta e desperta saberes.

Neste artigo foram descritas estratégias de formação de professores do campo em uma tentativa de transformar estudantes em leitores que valorizam a possibilidade de leitura como oportunidade de melhor compreender a vida e os caminhos para alcançar cidadania. As aulas de Educação do Campo aproximam literatura e floresta por meio do encontro entre fantasia, natureza e realidade para aqueles que ainda identificam árvores, cachoeiras e rios com local de morada.

Partimos de exemplos de diversificação do espaço universitário em direção à amplitude do espaço interior. Do ato de ler passamos ao incentivo à escrita e daí à socialização, em praças públicas, de obras de autores renomados e da poesia dos próprios estudantes. Assim sendo, compartilhamos um ciclo criativo que esperamos não ser mais interrompido. Confiamos que os futuros professores que ajudamos a formar, assim como os leitores deste artigo, levarão adiante ideias que dignifiquem tanto o livro, quanto a leitura e o leitor.

Referências

AGUILAR, G. **Poesia concreta brasileira**: as vanguardas na encruzilhada modernista. São Paulo: Edusp, 2005.

ASSARÉ, P. **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

BACH JUNIOR, J. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. **Educar em revista**, v. 36, p. 277-280, 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: Ipea e FBSP, 2017.

COSSON, R. **Letramento Literário, teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, R. C. Dias de incertezas: o povo de Altamira diante do engodo do projeto hidrelétrico Belo Monte. In: SEVÁ FILHO, A. O. (Org.). **Tenotã-Mõ**: Alerta sobre as consequências dos projetos hidrelétricos no rio Xingu. São Paulo, SP: International Rivers Network, 2005, p. 266-280.

DIAS, E. S. A. C.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 27, n. 104, p. 449-454, 2019.

FEBVRE, L.; Martin, H. J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Edusp, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOTO, R. O cidadão Sócrates e o filosofar numa democracia. **Pro-Posições**, v. 21, n. 1, p. 107-125, 2010.

GRANDT, G.; GRANDT, M. **Waldorf Connection: Rudolf Steiner und die Anthroposophen**. Aschaffenburg, Alemanha: Alibri-Verlag, 2001.

LEITÃO, L. R. **O campo e a cidade na literatura brasileira**. Veranópolis: Iterra, 2007.

LUYTEN, J. M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

MARTINS, M. **Não para consolar**. Poesia completa. Belém: Cejup, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo**. Altamira: UFPA, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W3QsrbjXJFopqnJrbOPTvknvFhmOythE/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SENNE, W. A. Educação, política e subjetividade. In: MENDONÇA FILHO, M., NOBRE, M. T. (Orgs.). **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador, BA: EDUFBA/EDUFS, 2009, p. 43-78.

SILVA, D. A. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a pedagogia Waldorf. **Educar em revista**, v. 56, p. 101-113, 2015.

SILVA, F. G. et al. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. **Cadernos CESPUC**, v. 29, p. 150-167, 2016.

SILVA, G. S. **Dicionário brasileiro de literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SZYMBORSKA, W. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TELES, G. M. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia

VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & realidade**, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

Sobre os autores

Paulo Roberto Vieira

Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2014). Graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2002), mestrado em Agriculturas Amazônicas pela Universidade Federal do Pará (2005). Professor Adjunto do Curso de Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade (FACETNO), Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Altamira.

E-mail: paulorvieira@ufpa.br Orcid: 0000-0002-6397-6292

Nome: Rosângela Araújo Darwich

Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC), Universidade Federal do Pará. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC), Universidade da Amazônia (UNAMA), com estágio pós-doutoral na Universidade de Ciências Aplicadas de Freiburg, na Alemanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Poesia no Dia a Dia: Grupos Vivenciais e Resiliência.

E-mail: rosangela.darwich@unama.br Orcid: 0000-0001-7325-9097

Recebido em: 19/08/2021

Aceito para publicação em: 02/03/2022