



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9857 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

LETRAMENTOS IMPLICADOS: PARA LER E ESCREVER “CARTAS DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO”

Simone Batista da Silva - UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LETRAMENTOS IMPLICADOS:

PARA LER E ESCREVER “CARTAS DA AMAZÔNIA PARA O MUNDO”

Resumo:

Este ensaio defende o desenvolvimento de letramentos atravessados pela compreensão da complexidade inegociável do mundo, da implicação entre todos os seres vivos do planeta – humanos e não humanos, e a urgência de construir um novo paradigma ontoepistemológico. Para tanto, apoia-se nas teorias decoloniais, que propõem a ecologia dos saberes com o resgate de saberes construídos nas lutas e movimentos de resistência, e que foram historicamente marginalizados. Defende-se que a construção de uma nova geração de leitores, implicados com a vida e engajados na ética do cuidado, e, deste modo, capazes de ler e escrever Cartas da Amazônia para o mundo, pode se constituir iniciativa eficaz e esperançada para combater as narrativas capitalistas, patriarcais e coloniais que induzem a ações coletivas que colocam em risco a sobrevivência da espécie humana no planeta.

Palavras-chave: saberes abissais, ética do cuidado, decolonialidade

O colonialismo europeu nas Américas, como período histórico, foi um processo traumático na formação do povo brasileiro, e instaurou práticas de territorialismo, racismo, patriarcalismo, espoliação dos indivíduos e exploração desmedida da Natureza. Essas práticas deixaram marcas profundas que permanecem em nossa identidade e que compõem a colonialidade (QUIJANO, 2005) que nos atravessa. Desse modo, continuamos, mesmo na contemporaneidade, interpelados por esses discursos europeus colonialistas do século XVI, que consideram os saberes dos povos originários, dos ancestrais e primeiros habitantes desta terra como saberes abissais (SOUSA SANTOS, 2019), ou seja, saberes considerados pelos brancos europeus como de menor valor e produzidos por pessoas de menor importância.

Sabendo que língua, sujeito e sociedade não podem ser tomados isoladamente – pelo contrário, são interdependentes e se retroalimentam – neste ensaio, proponho chamar a atenção para a relevância de sustentar nas teorias de decolonialidade a formação de professores de alfabetização e letramento, de modo que estes, em face à compreensão da emergência de novos paradigmas para a vida no planeta, ocupem-se da temática e desenhem sua prática pedagógica para o desenvolvimento de letramentos ancorada na reunião dos

diversos saberes necessários, com vistas à construção de uma nova ética planetária – elemento preponderante para evitar a extinção humana na Terra.

Leituras de mundo e da palavra

Sabemos que ler não é somente decodificar nem se limita a fazer as corretas associações grafemas-fonemas, mas significa engajar-se na ação semiótica, percebendo-se situado e constituído como sujeito sócio-histórico nessa atividade de produção de sentidos. Tomando, assim, que o ato de ler pode também significar a descoberta da própria constituição discursivo-identitária, defendo a formação de leitores que se percebam inscritos no discurso neoliberal corrente, mas que tenham a disposição para *identificar, interrogar, interromper* (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 20, 21) essa constituição, de modo que possam e queiram dialogar com as cartas da Amazônia, *pronunciar o mundo* (FREIRE, 1993), e coconstruir a ética do cuidado (BOFF, 2017).

Precisamos, como espécie, rever nossos hábitos, consumos e a relação com a nossa Casa Maior – o planeta Terra. Não se pode prescindir de formar, agora, uma geração que se compreenda integrante deste planeta – e não dona. Defendo, assim, que leituras e práticas de educação linguística sejam a chave da mudança. Afinal, se somos inscritos e atravessados pelas narrativas que nos contam e que contamos, é urgente construir narrativas que recuperem saberes abissais e que suplantem as narrativas eurocêntricas capitalistas, patriarcais e colonialistas que nos têm sido contadas e que contamos nos últimos séculos. Assim, formaremos uma geração comprometida com a vida *na* e *da* Terra. Sousa Santos (2019), sociólogo português, defende a necessidade resgatar as epistemologias do sul global, as quais assim define:

conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas mesmas lutas. Não se trata, por conseguinte, de epistemologias no sentido convencional do termo (...) não é estudar o conhecimento ou a crença justificada como tais (...). Trata-se, antes, de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão (SOUSA SANTOS, 2019, p. 18)

A geopolítica do conhecimento discrimina epistemologias de fora do hemisfério norte, perpetuando o imperialismo cognitivo. Os saberes que há pelo menos cinco séculos têm sido subalternizados e invisibilizados no Brasil, assim como epistemologias de outros grupos que sofreram o epistemicídio histórico (GROSFOGUEL, 2016), precisam voltar à cena da formação de professores de leitura, ou corremos o risco de nos afastarmos tanto dos propósitos do planeta que caminharemos, sem perceber, para a extinção. Sousa Santos orienta, portanto, o que chama de ecologia dos saberes, ou seja,

por um lado, conhecimentos científicos, eruditos, e, por outro, conhecimentos artesanais, empíricos e práticos. A construção dessas combinações, misturas e hibridizações é a principal tarefa das ecologias de saberes (SOUSA SANTOS, 2019, p. 77).

Nesse sentido, defendo que a formação de professores de leitura deva comportar

teorias decoloniais, que pensam a corporificação da leitura, que pensam as produções de sentido como processos localizados no tempo e no espaço, e realizados por um corpo, não somente por uma mente. Muito antes do termo *decolonial* entrar em uso, Freire, em suas Cartas aos que ousam ensinar (FREIRE, 1997), já defendia que se corporificasse a educação, e se pensassem as relações entre “corpo consciente e mundo” (p. 49) para que os atores da educação – professores e alunos – estivessem conscientes de sua presença *no* e *com* o mundo. Corporificar as práticas de leitura pode levar o aluno a compreender que as línguas nos habitam, a se entender parte pequena do vasto Universo e a assumir o compromisso de agir como parte, e não como dono.

Letramentos Implicados

O espaço que ocupamos é essencialmente discursivo e dinâmico, visto que se compõe por seres da linguagem e que estão sempre em movimento. Quero propor a hipótese de que não somente os seres humanos, mas também os não humanos compõem esse espaço discursivo dinâmico. Se assim o for, é fundamental trazer para o diálogo as formas de vida que chamamos generalizadamente de *Natureza*. Advogo que seja importante incluir essas vidas não-humanas para ocuparem seus papéis de interlocutores nesse processo semiótico de construção do espaço discursivo. Por isso, considero importante a revisitação de práticas pedagógicas e de enunciação. Por exemplo, considero necessária a problematização de itens lexicais cujos sentidos estão consolidados, mas que necessitam de revisão semântica à vista tanto de recentes descobertas da ciência (SCARANO, 2019) quanto de nova orientação paradigmática (NICOLESCU, 1999; SOUSA SANTOS, 2019): rios, mares, lagos, montanhas e florestas, por exemplo, têm sido nomeados como recursos naturais, ou seja, essas entidades são sempre tomadas como inanimadas e às quais os humanos recorrem para suprimento de necessidades. Acredito que em sua Carta, a Amazônia esteja reivindicando aos humanos o direito à sua ontologia; esta não é um mero recurso, mas um conjunto de seres vivos que povoam e colaboram na configuração da biosfera. Considerar esses seres como recursos implica construir uma configuração cognitiva e ontoepistemológica desconectada do todo; pior ainda, acima.

Ser docente implica tomar decisões e fazer escolhas. No atual momento cósmico, ou solidificamos uma nova era que se oponha ao antropoceno ou corremos o risco de extinção. E os professores de leitura podem ser peça-chave neste momento de transição paradigmática, uma vez que, engajados, podem ajudar a construir uma nova geração hábil em ler criticamente o mundo para construir novas narrativas, acreditar nelas e defendê-las. Paulo Freire (1997), ao discorrer sobre o ensino da escrita, afirmou que

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (p. 25).

Quero me apropriar das orientações de Freire de que se desenvolva desde a educação infantil a capacidade de escrever e de ler, para defender a necessidade de desenvolver desde cedo o que chamo de *letramentos implicados*, ou seja, uma prática pedagógica de desenvolvimento dos letramentos que enfatiza a importância da vida no planeta e compreende que estamos todos implicados intra e inter espécies.

Novamente citando as Cartas, o Mestre Freire adverte-nos de que nossa tarefa como

professores não se esgota no conteúdo disciplinar específico, mas que “nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (1997, p. 54). Ora, já sabemos, por meio de resultados de pesquisas longitudinais, que o ser humano é o maior responsável pela crise climática (GLEISER, 2020; SCARANO, 2019; VERNADSKY, 2019), e que o desmedido ataque humano ao meio ambiente se deve à sua ganância. Diversos pesquisadores têm defendido, a partir de suas pesquisas, que há uma associação inegável entre os problemas sociais e os problemas ambientais (MATURANA, 2004; NICOLESCU, 1999; SCARANO, 2019; SOUSA SANTOS, 2019); logo, conclui-se que só vamos superar injustiças sociais se investirmos na pauta da justiça ambiental. Só será possível resolver o problema social se aprendermos que a Natureza não é composta de recursos naturais, mas de seres vivos não-humanos, potenciais interlocutores e colaboradores na construção da biosfera.

Quando proponho a inclusão dos outros seres da Natureza como interlocutores, não me refiro a simplesmente incluir temas de educação ambiental como bônus climáticos nas aulas de leitura, mas, proponho o que Monte Mór chama de “expansão interpretativa”, ou seja, “expand[ir] as possibilidades interpretativas dos variados textos e contextos, indo além do habitus interpretativo” (MONTE MÓR, 2018, p. 270). O que considero importante é ensinar, por intermédio do ensino de leitura, que pertencemos à Terra, e não o contrário; que a complexidade é inegociável (MORIN, 2011), e que os demais seres da Natureza precisam ser ouvidos, respeitados, preservados, mantidos. Proponho, assim, revestir de teorias decoloniais os olhares dos professores responsáveis pelo desenvolvimento de letramentos para que sejamos todos não somente leitores das Cartas da Amazônia, mas também escritores de novas cartas da Amazônia para o mundo.

Novamente citando Freire, este nos convoca à reponsabilidade social e política, ao advertir que, para mudar o mundo não basta somente querer, mas é necessário “aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos” (1997, p. 47). Acredito que as táticas adequadas para alcançarmos um novo paradigma seja o desenvolvimento de letramentos implicados atravessados pela ética do cuidado e pela consciência de que estamos todos interconectados neste planeta.

Para concluir

Na Universidade, os estudos decoloniais, que desafiam epistemologias eurocêntricas e procuram trabalhar com a ecologia dos saberes, têm tido algum espaço – crescente – e gerado propostas e pedagogias; todavia, sustento que esses estudos precisam se fazer presentes na etapa de alfabetização, de ensino inicial de leitura e desenvolvimento de letramentos. Quero retomar a canção que nos adverte: “Há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor” (Milton Nascimento; Wagner Tiso). Por isso entendo que não se trata de preparar para o futuro, mas de promover o diálogo com o saber agora, para que os estudantes-leitores, cada um em sua limitação de corpo, idade, tempo e espaço, sejam agentes da transformação – do broto à flor, todas as etapas são importantes. É bom lembrar que quando enunciamos e ensinamos numa sala de aula, estamos construindo um mundo ao nosso redor, investindo em uma realidade imediata que pode se capilarizar. Para se desenvolver uma ética da sustentabilidade, é necessário assumir compromisso com os que estão aqui e com os que ainda vão nascer, e permitir novas produções de sentido para construir espaço discursivo acolhedor, colaborativo, inclusivo e sustentável.

Referências:

BOFF, L. *Ética e Espiritualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GLEISER, M. *O caldeirão azul: o universo, o homem e seu espírito*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. In: Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016
- MATURANA, H. *Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade*. Revista Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 102- 110; set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000300013>
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito*. In: MENEZES DE SOUZA, L.M.T; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E.H. *Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza*. Dossiê Especial FICLLA. Revista X, Curitiba, v.14, n. 5, p. 05-21, 2019.
- MILTON NASCIMENTO/WAGNER TISO. *Coração de Estudante*. São Paulo: Barclay, 1983. CD(46'56")
- MONTE MÓR, W. *Sobre rupturas e expansão na visão de mundo – seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica*. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Pp. 265-278
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da Transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999
- QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005 (disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf, acesso em 22-06-2021)
- SCARANO, F. R. *Regenerantes de Gaia*. Rio de Janeiro: Dantes, 2019.
- SOUZA SANTOS, B. *O fim do império cognitivo – a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- VERNADSKY, V. *Biosfera*. Trad.: Graziela Schneider Urso e Edelcio Rodiney Americo. Rio de Janeiro: Dantes, 2019.