

GRIOT: POR UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Juliana Sousa Pinho dos Santos¹

RESUMO: Bordejar uma discussão sobre a (re)formulação do cânone literário escolar brasileiro após a lei 11.645/2008. Citar a pedagogia da alteridade como estratégia metodológica de abordagem desse cânone e incitar a prática *griot* como modo de se construir um letramento literário nos textos que emergem de uma história de diáspora através da leitura das tramas territoriais traçadas em “Nós e os outros” do escritor angolano Manuel Rui.

Palavras-chave: cânone, letramento literário, pedagogia da alteridade, literatura de diáspora.

INTRODUÇÃO

Precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais.

Henry Giroux

Giroux dá o mote para o começo da discussão sobre como observar as tendências de leituras dos artefatos culturais pós-coloniais nos bancos escolares. Compreender relações incide em tentar enveredar por vieses que contemplem um universo cultural constituído por várias vozes. Vozes que deveriam afirmar práticas e culturas múltiplas, mas que acabaram, de forma deliberada e arbitrária, criando ranhuras em um processo de colonização baseado em hegemonia cultural de um grupo sobre outro. Como reflete Antônio Cândido:

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 reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995)

Essa “necessidade universal” reflexo de um logocentrismo ocidental revela um processo de dominação e escamoteamento que o letramento literário e a pedagogia da alteridade querem discutir, interferir e reconstruir no contexto educacional brasileiro.

RANHURAS HISTÓRICAS E EMERGÊNCIAS LITERÁRIAS NO CÂNONE ESCOLAR

O fato é apenas uma expressão linguística. Roland Barthes

As veredas discursivas desse projeto de pesquisa se bifurcam em momentos de reflexão acerca das vozes do discurso. Primeiramente, sobre as produções literárias e suas representações culturais emergidas dos países pós-coloniais. Depois, sobre os operadores que perambulam em signos e significantes os objetos das e sobre as culturas angolanas e brasileiras. Agora, além de refletir sobre a literatura e os operadores, reflete-se sobre como essa produção opera no cotidiano escolar e coloca-se diante daquilo que Stuart Hall chama de “jogo da história”. As semifinais geralmente são decididas entre história X versões históricas e discursos oficiais X discursos não-oficiais. Durante séculos a final sempre dava empate entre a história X discursos oficiais, mantendo um jogo entre aqueles que a hegemonia fez centrais e mantendo distanciados e recalcados as versões históricas e os discursos não-oficiais. Derrida traz a noção de ética sob a ótica familiar e do estranho reconhecimento do outro nos discursos, ao dizer:

(...) A hospitalidade é a própria cultura e não uma ética dentre outras. Por dizer respeito ao ethos, a saber, à morada, ao em-casa ao lugar da residência familiar tanto quanto ao modo de estar aí e de se relacionar consigo e com os outros, com os outros e com os seus ou como estrangeiros. (DERRIDA, 1997)

A hospitalidade foi um instrumento de seleção dos membros desse “jogo” do que seria considerado “de dentro de casa” e o que estaria “fora”. Todo esse “outro” do Homem que a cultura humanista desprezou durante longo tempo por processo de recalçamento gerou aquilo que Freud define como “estranho familiar” aqueles elementos culturais que sempre habitaram a nossa escola/casa com um hóspede fantasmático estranhamente estrangeiro. Nossa comunidade escolar não usava nem óculos nem lentes para vê-lo. Estavam ali, mas submersos em regimes recalcentes e repressores em nome de uma verdade plural desconcertantemente que locava o outro à parte do cotidiano legitimado por um contrato íntimo sócio-cultural do que se colocaria

para dentro e/ou fora do contexto educacional. Fanon explicita a formação desse olhar através da seguinte reflexão: “(...) Há séculos que a Europa deteve o progresso dos outros homens e os submeteu aos seus designios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma falsa “aventura espiritual” sufoca quase toda a humanidade.” (FANON, 2008). Essa humanidade criou caras e vozes centradas sobre a ótica no colonizador, assim, “Os condenados da terra”, dá a vez ao “colonizado” que, ao focalizar as estratégias e os modos através dos quais o “colonizador” opera, desvenda a teia na qual a sua própria subordinação é produzida focando em identidades de diáspora e suas referências culturais. A análise dessas outras formas de identidades “se preocupa mais com os fluxos, as trocas e os elementos intermediários que podem colocar em questão o próprio desejo de ser centrado” (GILROY, 2001). Ou seja, a análise volta-se para os elementos integrantes e não integradores das identidades múltiplas.

No foro das discussões atuais do que se define por identidade, “algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*.” (HALL, 1998) a cultura híbrida por sua natureza formativa, faz surgir à necessidade se por para dentro de casa/escola todos os discursos até então escamoteados. Se, como quer Freud, existe um superego cultural, há que reduzir seus efeitos, desrecalcando forças nunca antes percebidas e dando vez a pulsões, outrora inaceitáveis trazendo esse Outro, habitante de longa data entre nós, como diz Derrida esse “Outro que já somos” (DERRIDA, 1997). Tendo em vista que a identidade “ela é um modo de negação que busca não desvelar a completude do Homem, mas manipular sua representação.” (BHABHA, 1998) e através dela trazer a cena os sujeitos recalcados desse superego cultural. A pedagogia da alteridade surge como mote para se ler a produção cultural que circunda esse mote. Dando voz a esses outros que perambulam a história escamoteados em discursos hegemônicos.

Essa dinâmica de um mesmo jogo, hoje, se vê impelida de trazer mudanças aos modos de representação da cultura africana e afro-brasileira, pois discursos e leituras produzidas sobre eles emergem da necessidade de se fazer ler os operadores culturais integrantes de comunidades de diáspora.

Durante um longo período, a afirmação de políticas públicas enveredava pelos vieses da teoria da diversidade. Agora, passaram a corroborar os documentos oficiais da educação brasileira. Expressões como “divulgação da temática africana e afro-brasileira para valorizar a diversidade sócio-cultural do país” e “reflexão sobre a riqueza da diversidade étnica”, adquirem importância em discursos oficiais, tanto para justificar a incorporação dessa temática no bojo das matrizes escolares, quanto para buscar atribuir sentido a própria noção de diversidade.

Para possibilitar o acesso àquilo que definem por diversidade várias medidas foram eleitas para se fazer valer: mudança no material didático; a investida em produção de áudios-visuais, passíveis de reflexão, mas que não é o foco desse artigo; inserção da literatura de Países

Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) no currículo do ensino médio brasileiro. Esse último fato torna-se um divisor de águas, pois a partir daí o contato com os textos e com as discussões sobre os modos de ler e escrever as histórias múltiplas formadoras de referências culturais afro-brasileira e africana, mais especificamente, angolana, entra concretamente na sala de aula. Não se trata de projetos escolares no dia da consciência negra. Esse ato põe o educador a tramar uma teia de significados e olhares em nome do que se chama diversidade. Abre-se, assim, questionamentos sobre a “fruição da literatura” e sobre o letramento literário proposto nas referências literárias formadoras do cânone da educação básica brasileira.

Bhabha(1998) afirma que a construção do conceito de diversidade cultural “ressalta práticas, valores, costumes, símbolos, signos e significados, como inerentes às inter-relações estabelecidas entre os sujeitos sociais”. Logo, se faz necessário instituir práticas que ordenem suas relações. São “acontecimentos” que encadeiam uma série de encontros de culturas distintas e nas suas interações promovem, harmonicamente, um produto histórico.

Na análise de Ferre (2001), nos anos 60 ganha destaque um conjunto de discursos sobre a diversidade que nos ensinam que somos uma sociedade "naturalmente" plural e que, por isso mesmo, devemos ser tolerantes e solidários. Esta "pedagogia da diversidade", como refere à autora, marca um terreno de disputas pelo significado, para definir o que se conta ao narrar os outros, já que eclodem reivindicações de diferentes grupos sociais e adquirem visibilidade discursos articulados de muitos lugares. Dentro desse viés a tradição literária sofreu, como indicia Derrida, um processo de *desconstrução*, pois o valor literário não só está mais associado a nomes e *personas* universalizadas por uma classe hegemônica e passou a ser visto também por critérios estéticos atrelados a juízos ideológicos particularizados. Processo que Leyla Perrone-Moises conceitua por “refundação constante do cânone”. Logo, parte do leitor a seleção e configuração das obras e do trabalho crítico que pode ser feito com aquelas obras.

Tanto quanto o cânone que está em infinita reformulação, os métodos de propor a leitura frutiva dessas novas velhas vozes que emergem desse processo diaspórico também se reconfiguram. O educador enquanto mediador entra a voz, a letra e a compreensão de mundo através da leitura deve se munir de estratégias para driblar a literatura enquanto “necessidade universal” e apresentá-la enquanto espaço de reflexão e “fruição”. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para a implementação da Lei 10.639 instituem que o papel dos *griots* deve constar dos tópicos pertinentes ao ensino da história dos afrodescendentes. *Griot*, em francês, significa “contador de histórias”; na África, porém, entre os bambaras, eles eram chamados de diélis (“sangue, força vital”, em tal dialeto). São epopéias de heróis, representantes de um povo, o que o *griot* interpreta, representa, canta e bombardeia via voz e movimento. São estes heróis arquétipos do passado, através dos quais os ouvintes "singram o rio do tempo em direção ao reino dos ancestrais", como diz Ki-Zerbo. Essa

contemplanção da oralidade e ancestralidade se deve ao fato de tentar traçar outros vieses de leituras da História que:

Paralelamente às (outras) fontes da história (documentos escritos e arqueologia), a tradição oral aparece como repositório e como vetor do capital de criações sócio-culturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo (...) (KIZERBO, 1972[?])

Todavia, a oficialização dessa necessidade de reconfiguração do cânone educacional brasileiro não configura a mudança de olhar, de formação e de apresentação desses textos e métodos no ambiente escolar. Primeiramente, a literatura passou por um grande decréscimo na grade curricular do ensino médio e fundamental tendo em vista as novas exigências do mercado de trabalho. Depois, tem-se que observar o quadro formativo dos educadores brasileiros. A grande maioria não foi preparada para atuar nesse processo de reconfiguração do cânone literário e da necessidade de se formar alunos letrados e reflexivos. E, justamente, nesse quadro de precarização em que os cânones e os novos leitores incorporados ao sistema de ensino brasileiro, sejam eles professores ou alunos, se viram em “trincheiras incomunicáveis” com vozes que começaram a afirmar a necessidade de usar outros textos, que não apenas os literários que compõe o que se tradicionalmente chama literatura universal, no ambiente educacional.

LENDO A ORALIDADE E A PEDAGOGIA DA ALTERIDADE EM MANUEL RUI

Minha casa é meu reino, mas eu preciso
de outros sapatos. De outras roupas,
outros temperos. Para formar minhas
idéias e meus sentimentos Eu sou a soma
de tudo que vejo. Biquíni Cavado

Esse quadro da comunidade escolar brasileira reflete sobre como todos reivindicam seu lugar no discurso. Essa reflexão pode ser lida na Conferência “*Eu e os outros*”, do angolano Manuel Rui:

Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. 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. 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. (RUI, 1985)

Todavia, essa política da diversidade caracteriza uma normalidade ao processo de subjugação histórica, pois se já é diversidade “iguais” e “diferentes” fazem parte de um pacto social íntimo e implícito que produzem a naturalidade da diversidade e sua estabilização. Já aconteceu o encontro... Já dispararam os canhões... Já ocorreu o encorporamento da escrita. Já se demarcou os sujeitos que possuem não apenas voz, mas também a letra e a versão histórica. Como diz Perrone-Moises:

As obras são objetos programados para se presentificarem indefinidamente na leitura. A história literária está portanto fadada, mais do que qualquer outra, a assumir-se como releitura do passado e requalificação do passado à luz dos valores do presente. A leitura valorativa do passado literário oferecida pelos escritores-críticos modernos afeta significativamente a história literária. A escolha efetuada por um escritor entre os nomes-obras do passado é fortemente interessada: trata-se, para o escritor, de julgar e selecionar com vistas a um fazer. A “história” resultante dessa escolha é pragmática: ler para escrever, julgar e escolher para orientar a escrita futura. (PERRONE-MOISES, 1998)

Questionar essa “pedagogia da diversidade” implica em considerar que as diferenças se produzem em relações de poder e saber prestando atenção aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição. Significa ir além do reconhecimento e acolhimento de uma multiplicidade de sujeitos, mas refletir sobre o modo como identidades e diferenças vão sendo constituídas, tecidas e posicionadas na cultura e sob operadores que dão a carga de significação dessas culturas como ancestralidade e oralidade, tornando, assim, a narrativa de uma comunidade os modos como os sujeitos operam com os “acontecimentos” geridos dos “encontros”, descentrando a voz de um centro hegemônico e interrelacionando as outras vozes. E o cânone ocidental formado nesse contexto não ode ser único e nem absoluto, mas sim diapórico e contextualizado em mudanças sócio-históricas que norteiam grupos humanos. Através dessas escolhas, novas formas de ler e de se inscrever nessa leitura podem ser entendidas como fenômeno cultural relevante. Cria-se dessa maneira uma estratégia de defesa e de ataque. Lendo em Rui, “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.” (RUI, 1985). Rui, em seu discurso, remonta a oralidade como um operador de recriação textual e de história que gera uma “crise” dentro da perspectiva de Stuart Hall: crise que significa movimento e relações. Logo, como os processos identitários vão sendo tecidos por sujeitos que constituem suas identidades, como diz Stuart Hall, por uma “*questão relacional*, marcada pela diferença, isto é, que só se estabelece a partir de um diferente de mim”. Surge, a partir dessas discussões, o modo de leitura de discursos multivozeados da pedagogia da alteridade:

Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse: não toco e não o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. ‘Nós mesmos’. Assim reforço a identidade com a literatura.

Só que agora porque o meu espaço e tempo foi agredido, para defender por vezes dessituo do espaço e tempo o tempo mais total. O mundo não sou eu só. O mundo somos nós e os outros. (RUI, 1985)

Ler, usar a leitura e compreender seus processos de letramento literário nesse cânone que se faz e refaz dentro de uma perspectiva sócio-histórica e ideológica é afundar-se no que Foucault chama de “arqueologia do saber”: cavar-se e afundar-se para buscar sentido e valor na formação de si e de outros por meio a compreensão da leitura e decodificação da escrita. Marcando o olhar proposto pela pedagogia da alteridade que, segundo Jorge Schemes,

...ao contemplar as diferenças e propiciar o diálogo e a reverência pelo outro que se manifesta no rosto, a pedagogia da alteridade precisará de uma ética pertinente, ou seja, a ética da alteridade. Não se trata de um discurso vazio e palavras estéticas, mas de atitudes realizadas na concretude do ser que está erigido em corpo físico e manifestado no rosto do outro. (SCHEMES, 2005)

Em que as relações são travadas na identificação de marcas que simbolizam e representam culturas e suas estratégias de representação e recuperação de vozes e signos até então escamoteados por uma construção cultural hegemônica ou harmonicamente plural. Sai da relação de prática que configura uma ação mecânica para práxis uma ação ideológica, composta de agentes que reconfiguram fatos, perspectivas e *personas* a um discurso. Por isso que a técnica *griot* é tão fulcral nessa contemplação de discursos. Ela faz com que o “estranho” se torne mais “familiar” no momento em que (in)corpora o “rosto do outro” (ou considerado como outro) no cotidiano escolar.

BREVES LINHAS FINAIS SOBRE PERCEPÇÃO E IMAGINÁRIO *GRIOT*

No entanto, o que acontece quando o estudante do ensino médio sujeito crítico, reflexivo e argumentativo vir colocados em seu currículo personagens e narradores os quais subvertem com a constituição daquilo que eles chamam de história? Qual a postura de mediação que os educadores travam entre essas narrativas e sua práxis pedagógica? Como sair da pedagogia da diversidade para a pedagogia da alteridade em que as marcas dos sujeitos são

lidas, reflexivamente estudadas e ressignificadas dentro da cena literária e pedagógica lusófona contemporânea? Perrone- Moises reflete sobre esses questionamentos ao dizer:

A função exercida pela literatura moderna, em seus melhores momentos, foi a de dizer “não” a uma realidade inaceitável e de sugerir a possibilidade de outras histórias (não de indicar ou prescrever soluções, como nas utopias políticas). Atualmente, a literatura parece contentar-se com espelhar uma realidade fragmentada, desprovida de valores e, portanto, de utopia. (...) Os valores literários e a própria literatura, como valor, estão passando por uma fase mais difícil do que aquela em que a rejeição burguesa ocasionou a assunção, pelos poetas modernos, de um projeto ativo, desafiador e potencialmente suicida. Agora, em vez de ação e reação, há estagnação e conformismo. (PERRONE-MOISES, 1998)

Essas são as inquietudes que delinham as linhas dessa pesquisa, pois como diz Montaigne (In. SANTIAGO, 2004) “Existe maior dificuldade em interpretar as interpretações do que em interpretar as coisas” e os discursos de diáspora surge não como mito fundador, mas como leitor de histórias. Por isso, para desenvolver um trabalho pedagógico competente o educador deve desenvolver uma outra percepção do modo como se dialoga com e sobre a cultura. Logo, o educador deve ser letrado nos conteúdos que bordejam sua práxis. Para entender essa estruturação, deve-se perceber como são gerenciados os elementos que formam as culturas estudadas. E para promover o letramento literário nesse cânone que se refaz, o educador, em sua práxis, deve buscar a performance enquanto manifestação concreta da construção de um imaginário. Criando um tipo de leitor literário capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagens, os discursos, as intertextualidades e os contextos de produção e recepção. Vendo a obra como matéria vivificada pelo tempo. O educador, nessa perspectiva torna-se um mediador, interlocutor, artista... *griot* na (re)configuração do cânone; na demonstração dessas leituras, no desenvolvimento da arte/defesa de “fruição”. Como diz Rui:

E quando a minha literatura transborda a minha identidade(...)

Escrever então é viver.

Escrever assim é lutar.

Literatura e identidade. Princípio e fim. Transformador. Dinâmico. (RUI, 1985)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!**. Paris: Galilée, 1997
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FREUD, Sigmund. **Obras Completas**, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1969.
- GILROY, Paul. Uma História para não passar adiante: a memória viva e o sublime escravo. In: **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo. Ed. 34., 2001, p. 351-417
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. Lisboa: Europa América, 1972.
- LARA FERRE, Nuria Pérez. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.
- MONTAIGNE, MI. In: SANTIAGO, Silviano. **“O Cosmopolitismo do pobre”**. In: O Cosmopolitismo do pobre. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004
- PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RUI, Manuel. **Eu e o outro** – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. Comunicação apresentada no Encontro Perfil da Literatura Negra. São Paulo, Brasil, 23/05/1985.
- SCHEMES, Jorge. **A ética da alteridade na educação**. Conhecimento Interativo, São José dos Pinhais, PR, v. 1, n. 1, p. 19-32, jul./dez. 2005

