



ARTIGOS



FABIANO DE VIDAS SECAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O PERSONAGEM DE GRACILIANO RAMOS E O HOMEM OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

CAMILA VILELA DE HOLANDA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 22 ago. 2020. Aprovado em: 8 set. 2020.

Como citar este artigo: VILELA DE HOLANDA, C. Fabiano de *Vidas secas*: diálogos possíveis entre o personagem de Graciliano Ramos e o homem oprimido de Paulo Freire. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 3, p. 77-89, set./dez. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n3p77-89

Resumo

A educação, direito universal do ser humano, é, muitas vezes, negada. E, nessa negação, vemos a contradição do que Paulo Freire, educador brasileiro, considerava a vocação ontológica do homem: a de ser mais. O presente artigo propõe a leitura do ser social analisado por Freire que é retratado ficcionalmente por Graciliano Ramos em seu Fabiano, protagonista de *Vidas secas* (1938).

Palavras-chave

Paulo Freire. Graciliano Ramos. Educação.

* E-mail: camilavh@msn.com
 <https://orcid.org/0000-0002-6209-1062>

“Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Pra que lhe servira tanto livro, tanto jornal? [...] Um dia... Sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... Seria que as secas iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomás da bolandeira é que devia ter lido isso. Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles. [...] Àquela hora Sinha Vitória devia estar na cozinha, acorada junto à trempe, a saia de ramagens entalada entre as coxas, preparando a janta. Fabiano sentiu vontade de comer. Depois da comida, falaria com Sinha Vitória a respeito da educação dos meninos” (RAMOS, 2019, p. 23).

Paulo Freire, educador brasileiro, e Tzvetan Todorov, teórico literário búlgaro, distintos em épocas, países e ideologias políticas, porém semelhantes em muitas crenças quanto à docência, concordam que a educação deve seguir um caminho tanto crítico quanto libertador, sempre ajudando o indivíduo a entender a si próprio e a seu espaço no mundo. Se o primeiro expande seu pensamento para a educação em qualquer campo do conhecimento, o outro pensa na formação de quem busca compreender e ensinar literatura, as críticas que lhe cabem, a ruína do ensino literário hoje nas escolas, o equilíbrio dos processos educacionais, bem como seus diálogos interdisciplinares com as demais ciências humanas, sem que uma seja maior que a outra, mas irmãs gêmeas na tentativa de ler e explicar o mundo pela fruição da arte:

A Literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da História, suas fronteiras foram inconstantes. [...] O leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da Literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino Literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à perso-

nificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela Literatura (TODOROV, 2016, p. 22-33, grifos do autor).

Pensamento parecido oferece Paulo Freire, ao acreditar que a educação deve ser mediada, sobretudo, pelo mundo; pela observação e pela confrontação dessas múltiplas realidades que não repousam na órbita desse mundo em questão, mas que, ao contrário, estão em movimento, e, assim, em eterna mudança: as minhas, as suas e as nossas. No entanto, ela só é verdadeiramente libertadora quando enriquece de sentido a vida de quem ensina e de quem aprende, quando rompe com a lógica deturpada da *educação bancária*, na qual o professor “deposita” conhecimentos na conta do aluno.

Se é certo que todos os dias há mudanças no mundo, só pode ser um equívoco que a educação siga engessada em modelos que obriguem os educandos a decorar velhos conceitos depositados por seus educadores. É uma forma de quase violência, para Freire, que não ajuda a entender os *hojes*, que não tenha a educação como uma forma palpável de formar, de suscitar questionamentos e de voltar o aluno para um maior apuro do próprio senso crítico. A educação é, portanto, transformadora quando ela amplia as possibilidades de leitura, troca e compreensão pelos diálogos, estes nunca impostos – posto que, para ele, tudo que vem da agressão é falso e, portanto, incapaz de transformar –, mas que assumem formas de relações simbióticas entre quem fala e quem ouve. O educar é um processo conjunto entre professor e aluno, já que ambos se alternam nesses papéis:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. [...] A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 2019, p. 81-82).

Freire (2019) insiste, em *Pedagogia do oprimido*, obra de 1970, que a realidade é sempre o mote em que se deve basear a educação. A não repetição de conceitos cristalizados e hipertróficos é o que, na verdade, liberta. É preciso que, juntos, educador e educando aprendam a enxergar essas realidades plurais do mundo para transformá-lo. Acolher o outro, olhar para fora para romper com a alienação interna, estimular o questionamento e a autenticidade das ideias de cada um como ações radicalmente antagônicas à “educação bancária” que tanto empobrece o ensino e é o grande objeto da crítica freiriana. E a forma talvez mais honesta de se chegar a isso, a uma educação mais humanizada, é por meio do diálogo:

Não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia. [...] Conviver, simpatizar, implicam comunicar-se, o que a concepção que informa a sua prática rechaça e teme. Não pode perceber que somente na Comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação (FREIRE, 2019, p. 89).

Lemos, portanto, que, cada um a seu modo, os pensadores convergem na ideia de que o mundo é sempre o centro quando se pensa em educação. As circunstâncias que o movem, que o modificam, que o transformam ou que, ao contrário, parecem estagná-lo. O mundo como apreendido por cada um é o que modela o pensamento do indivíduo, o que muda a sua visão ou encaminha para outras vivências.

Basta retomar Todorov (2016) quando relembra, em *A literatura em perigo*, as diferentes relações que estabeleceu com a literatura ao longo de sua vida acadêmica. Por não concordar com o regime socialista então vigente na Bulgária, voltou seus estudos para a análise estrutural e formalista, ignorando os contextos sociais, a interdisciplinaridade com outros campos de conhecimento humanos e as muitas possibilidades de a literatura ser, também, um instrumento para uma leitura crítica da(s) realidade(s). Durante o seu doutorado, entretanto, foi viver na França que experimentava as revoluções sociais dos anos 1960 e 1970, que pregavam, sobretudo, a liberdade. Já integrado à Sorbonne, amigo de Gérard Genette e aluno de Roland Barthes, sentiu seu universo literário ampliar. Não precisava mais estar estritamente ligado ao estilo, à lingua-

gem e às teorias literárias, mas poderia agora compreender, com certo fascínio, outras dimensões de estudo e a necessidade de associar a eles conceitos de psicologia, antropologia, história, filosofia moral e política:

A Bulgária fazia então parte do bloco comunista; e os estudos de ciências humanas estavam sob o domínio da ideologia oficial. Nos cursos de Literatura, metade era erudição, e a outra metade se compunha de propaganda ideológica: as obras estudadas eram medidas pela escala da conformidade ao dogma marxista-leninista. [...] Sem cair numa admiração beata, alegrava-me constatar que a França era uma democracia pluralista, respeitadora das liberdades individuais. Essa constatação influenciava, por vez, minhas escolhas de abordagem da literatura: o pensamento e os valores contidos em cada obra não se viam mais aprisionados numa coleira ideológica preestabelecida; não havia mais razão para pô-los de lado e ignorá-los. As causas de meu interesse *exclusivo* pela matéria verbal dos textos haviam desaparecido. De meados dos anos 70 em diante, perdi o interesse pelos *métodos* de análise literária e passei a me dedicar à análise em si, aos encontros com os autores (TODOROV, 2016, p. 16-21).

Como proposto pelos autores citados, não se pode, portanto, separar o sujeito do mundo ou da realidade em que está inserido – mundo, aliás, mediador no ensinar e aprender, no aprender a ensinar e no ensinar a aprender. Não há outra forma que não a dialógica, seja ela entre disciplinas, no verbo com o outro, na observação da arte e, sobretudo, o diálogo espelhado com o mundo.

E há, até mesmo, o diálogo que nasce no silêncio da leitura e na reflexão por ela proposta e que, se posteriormente levado à sala de aula para uma discussão, pode render bons frutos. Há teóricos que defendem, por exemplo, que o tempo da leitura de um romance é infinito. Não porque a escrita é extensa, mas porque a leitura levanta aspectos autorreflexivos que muitas vezes não são reparados na primeira vez que se lê, ou entre ruídos. Ter acesso ao mundo do outro não é somente privilégio literário, mas é principalmente.

Ao entrar em um mundo tão diferente do seu, no caso, de quem lê – ou, ao reverso, tão parecido –, a pessoa depara-se com as incongruências do desconhecido. Tomemos como exemplo *Vidas secas* (1938), do escritor alagoano Graciliano Ramos (2019). Das obras mais reconhecidas da literatura contemporânea brasileira, o tema central é a sensibilidade humana no cenário desolador da seca sertaneja que devassa o Nordeste há muitos anos. O esquecimento e a exclusão, nos quais ganham vida seus personagens, abrem os olhos para os perigos das desigualdades que fundamentam nossas construções de sociedade.

Se começamos a julgar os horizontes da leitura pelo critério há muito proposto por Todorov – a interdisciplinaridade –, por que não adotar o ensino de conceitos antropológicos e sociais por meio da leitura do romance? Ou talvez a inversão, que o diálogo comece com a narrativa literária e amplifique as questões que levem diretamente ao cerne da antropologia e da sociologia? Nada se perde na pluralidade disciplinar; ao contrário, ganha-se na formação do senso crítico.

Por que não ensinar, por exemplo, o drama da seca e do êxodo rural por meio da palavra escrita de Graciliano em vez dos usos ultrapassados dos desgastados e repetidos livros pedagógicos de História? Com seu Fabiano, ele introduz o leitor – jovem ou não, em idade escolar ou não – metropolitano ou mesmo urbano no “distante” sertão de solo rachado e no seu protagonista que, privado ao direito universal da educação, não sabe fazer uso do verbo ou do número.

Em termos sociais e antropológicos ou de qualquer outra ciência que permita a imaginação do professor, a literatura é poderoso instrumento das multiplicidades criativas educacionais. Sendo, por gênero, o sujeito do romance aquele que conta a história – subjetiva – de seu tempo, este se apropria do seu mundo (ou do seu microcosmo) como o principal mediador da sua realidade. Aguça sentidos de empatia e alteridade por meio do diálogo ora silencioso, ora eloquente, com quem o lê. Ajuda a formar. Mais que um leitor que tão somente frui o texto (embora não haja nenhum tipo de crítica quanto a isso, como toda arte, a literatura deve ser também hedonismo, embora não só), um ser humano capaz de sentir as perversas desigualdades ainda não superadas nos abismos do mundo.

No caso de *Vidas secas*, isso é ainda mais interessante de ser observado, posto que o seu autor faz uso da palavra para expressar a impossibilidade da própria palavra e a opressão que isso traz. Se é a literatura a linguagem carregada da máxima potência, como negar a palavra aos protagonistas? Assim o fez. O que se lê no emudecer? A dor? As diferenças ante os que tiveram o privilégio de ser educados? Seus personagens vivem tão subjugados quanto tolhidos pelas mais absolutas misérias – materiais, intelectuais, emocionais – e desconhecem a própria língua. O calar imposto pela própria ignorância, o reconhecer-se impossibilitado, pássaros mortos no sol escaldante da exclusão, e a fé, que, teimosa, vence os carcarás:

Deus Nosso Senhor protegeria os inocentes. Sinha Vitoria fraquejou, uma ternura imensa encheu-lhe o coração. Reanimou-se, tentou libertar-se dos pensamentos tristes e conversar com o marido por monossílabos. Apesar de ter boa ponta de língua, sentia um aperto na garganta e não poderia explicar-se. Mas achava-se desamparada e miúda na solidão, necessitava um apoio, alguém que lhe desse coragem. Indispensável ouvir qualquer som. A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte. A faixa vermelha desaparecera, diluíra-se no azul que enchia o céu. Sinha Vitória precisava falar. Se ficasse calada, seria como um pé de mandacaru, secando, morrendo. Queria enganar-se, gritar, dizer que era forte, e a quentura medonha, as árvores transformadas em garranchos, a imobilidade e o silêncio não valiam nada (RAMOS, 2019, p. 116).

Ao longo de todo o livro, Ramos vai mostrando como todos os personagens desse núcleo familiar se sentem frágeis pela não palavra. Todos eles, até essa geração, espelham-se e transfiguram-se na mesma sina: a fome, a fuga, a des-educação. Os filhos, em rara visita à cidade, sequer sabem como se chamam os objetos que, extasiados, veem nas vitrines.¹ Na falta da palavra, imitam os sons da natureza e dos animais.² Quando se aninham para dormir junto aos pais, assim o narrador descreve a cena:

E ouviam a conversa dos pais. Não era propriamente conversa: eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. Na verdade nenhum deles prestava a atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes viam ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos da expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto. Fabiano tornou a esfregar as mãos e iniciou uma história bastante confusa, mas como só estavam iluminadas as alpercatas dele, o gesto passou despercebido. O menino mais velho abriu os ouvidos, atento. Se pudesse ver o rosto do pai, compreenderia talvez uma parte da narração, mas assim no escuro a dificuldade era grande (RAMOS, 2019, p. 62).

E, ainda que estejamos falando de muitos personagens nos cenários de vida real, talvez seja em Fabiano e sua personificação ficcional que melhor se leiam os resultados encarnados nos oprimidos que Freire soube olhar com carinho e enxergar potenciais:

1 A narrativa, bastante emocionada, está em Ramos (2019, p. 80).

2 Para ler o relato, cf. Ramos (2019, p. 57).

Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. [...] Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos. Enfim, contanto... Seu Tomás daria informações. Fossem perguntar a ele. Homem bom, seu Tomás da bolandeira, homem aprendido. Cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto (RAMOS, 2019, p. 33-34).

A impossibilidade da palavra, o emudecimento do verbo, a baixa autoestima por negacear a própria natureza humana do “ser mais”, a opressão sufocante pelas vilanias dos seus patrões que o roubam por percebê-lo em situação em que não lhe sobra escolha senão os acatar por não poder contra-argumentá-los, o vocabulário substituído por grunhidos e gestos, a violência policial, a falta de acesso ao educar, a submissão à humilhação, a pobreza material, o absurdo irrevogável da fome, o esconder-se de todos pela vergonha magoada de si, o escravizar de si para o outro, os sonhos de acalantar baixinho e o contentamento máximo diante do mínimo, quando se tinha direito a mais. O reconhecer tudo isso e não saber expressá-lo. Sim, Fabiano é o *oprimido* de Freire. Resultado direto das evasões educacionais que assombam o Brasil, ainda que narrado ficcionalmente por Graciliano Ramos:

Os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para o outro”. [...] A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2019, p. 84-85, grifos do autor).

Ora, se para Freire a vocação inata do homem é a da inquietação e da vontade de ser maior do que é, fosse educado por uma educação que tem como objetivo a transformação das suas competências em ganhos intelectuais e em liberdade, Fabiano não seria cativo da raiva que sente de si próprio, e se entenderia como parte, não como alguém que não merece o pertencimento por ser um que se vê menor. Fabiano teria o direito de resposta. Não sufocaria na ausência das palavras:

Não se arriscaria a prejudicar a tradição, embora sofresse com ela. Supunha cumprir um dever, tentava aprumar-se. Mas a disposição esmorecia: o espinho vergava, naturalmente, os braços mexiam-se desengonçados. Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os

outros mangavam dele. Fazia-se carrancudo e evitava conversas. Só lhe falavam com o fim de tirar-lhe qualquer coisa. Os negociantes furtavam na medida, no preço e na conta. O patrão realizava com pena e tinta cálculos incompreensíveis. Da última vez que se tinham encontrado houvera uma confusão de números, e Fabiano, com os miolos ardendo, deixara indignado o escritório do branco, certo de que fora enganado. Todos lhe davam prejuízo. Os caixeiros, os comerciantes e o proprietário tiravam-lhe o couro, e os que não tinham negócio com ele riam vendo-o passar nas ruas, tropeçando. Por isso Fabiano se desviava daqueles vivos. Sabia que a roupa nova cortada e cosida por Sinhá Terta, o colarinho, a gravata, as botinas e o chapéu de baeta o tornavam ridículo, mas não queria pensar nisso. – Preguiçosos, ladrões, faladores, mofinos. Estava convencido de que todos os habitantes da cidade eram ruins. Mordeu os beiços. Não poderia dizer semelhante coisa. Por falta menor aguentara facão e dormira na cadeia. Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele. Estava acostumado, tinha a casca muito grossa, mas às vezes se arrelia. Não havia paciência que suportasse tanta coisa. – Um dia um homem faz besteira e se desgrça (RAMOS, 2019, p. 74-93).

A natureza do homem é a de *ser mais*, e assumimos aqui tal conceito de Paulo Freire como fundante, e, ao ser negado a essa educação, que amplia e capacita a natureza imaterial à ação prática, acontece a Fabiano o mesmo que acontece ao homem – ser social – observado por Freire. No romance, essa ideia é contínua quando percebemos a imagem que o protagonista tem de si mesmo. São várias as passagens que refletem, sobretudo, a baixa autoestima. E todas elas siamesas à falta do conhecimento intelectual.

Na citação mencionada anteriormente, também se lê um outro resultado típico da falta de acesso à educação para Freire: o conformismo e a passividade que adormecem o sentido maior do homem, que é crescer. Não é intencional ao típico do ser, mas causada por uma série de elementos financiados – com o perdão do trocadilho – pela “educação bancária”.

Freire pergunta a quem esse tipo de educação alienante interessa e sabe que é ao próprio sistema que precisa manter as camadas sociais preestabelecidas, sem chance de ascensão. Paulo Freire encontra no marxismo algumas das suas razões. Fabiano também se pergunta, emudecido, enquanto olha para dentro de si e se responde na lógica da própria carne, vislumbrando na capacidade da fala vinda por meio da educação libertadora a única possibilidade do transformar:

Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem. Nasceria com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Que fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível mudar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. [...] Conformava-se, não pretendia mais nada. Se lhe dessem o que era dele, estava certo. Não davam. Era um desgraçado, era como um cachorro, só recebia ossos. Por que seria que os homens ricos ainda lhe tomavam uma parte dos ossos? Fazia até nojo pessoas importantes se ocuparem com semelhantes porcarias. [...] Se ele soubesse falar como Sinha Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no. Safados. Tomar as coisas de um infeliz que não tinha onde cair morto! Não viam que isso não estava certo? Que iam ganhar com semelhante procedimento? Hem? que iam ganhar? – An! [...] Arrancavam-lhe a camisa do corpo e ainda por cima davam-lhe facão e cadeia. [...] O único vivente que o compreendia era a mulher. Nem precisava falar: bastavam os gestos. Sinha Terta é que se explicava como gente da rua. Muito bom uma criatura ser assim, ter recurso para se defender. Ele não tinha. Se tivesse, não viveria naquele estado (RAMOS, 2019, p. 93-95).

Tão excludentes quanto as estratificações sociais são os *programas de conteúdos* obsoletos e estagnados, patrocinados pelo modelo de “educação bancária”, que em nada favorecem o pensamento crítico – este que, por sua vez, liberta ao transformar pessoas em agentes que rompem e transgridem com o comodismo e a passividade, principais forças letárgicas da nossa história – e se opõem radicalmente ao modelo de comunicação entre educador e educando. É um grande perigo uma pedagogia opressora que mais afasta que acolhe, que mais aliena que autentica, que mais amansa que rebela, que mais doma que aviva. Que não dialoga, mas se faz autoritária:

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores. Temores de consciência oprimida. [...] Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. [...] É na realidade mediatizadora, da cons-

ciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2019, p. 120-121).

E quem há de dizer que o mundo – individual e coletivo – não mediatiza a literatura, o ensino e a aprendizagem? A literatura encontra na educação dialógica um espaço fértil e um papel a cumprir. Quando trazemos a literatura contemporânea para sala de aula, trazemos arte que possa dialogar com a vida e os muitos mundos das pessoas. Propor os livros que devolvam ao aluno o direito de pensar por si, de formar a sua opinião, de encontrar, por meio das obras ficcionais, apoio para responder às próprias questões.

Quem pode calcular o quanto a leitura de Caio Fernando Abreu, por exemplo, pode significar a um jovem que está se descobrindo homossexual? Ou negar que o acesso aos livros da nova crítica feminista pode ser uma porta para libertação de muitas meninas que passaram toda a vida sendo oprimidas por uma educação fundamentada nas lógicas patriarcais, sem saber o porquê, só porque “o mundo é assim”. A tomada de consciência é, sem dúvida, a primeira atitude para a ruptura com os velhos modelos abusivos, para dizer o mínimo.

Diante das múltiplas possibilidades da literatura contemporânea, que cada dia mais foge às regras de estilismo e acaba por intermediarizar com o cinema, a música e a televisão, parece um desperdício seguir um conteúdo programático alienante, distante do aluno, e que a ele interponha ideias em vez de conversar sobre elas. Se há a dificuldade cultural da leitura – e esta é bastante óbvia no Brasil –, tão mais que se encontre diálogo entre o jovem e ela. Baudelaire, por exemplo, acreditava que, quando a arte se afastava do povo, ela perdia uma grande parte de sua função. Por que, então, negar ao aluno um romance, uma crônica, um conto ou uma poesia que narre um pouco de seu mundo e que, com isso, encontre seus anseios? Nessa negação, afastamos o leitor, em vez de ajudá-lo a entender as pluralidades do mundo literário, que tanto explica quanto fantasia um mundo comum – embora heterogêneo – a todos nós.

Ou ainda, voltando diretamente ao objeto deste artigo, até que ponto – salvo as distâncias de cenários –, a violência impingida a Fabiano, o sertanejo nordestino de pés rachados, e à sua família é diferente daquela vivenciada pelo jovem negro nas atuais favelas brasileiras ou pelos indígenas expulsos das suas reservas que não encontram lugar nas cidades? Podemos deslocar as datas, os

locais, os cenários e as situações. Mas não se pode negar que o jovem oprimido das periferias e os índios exilados de suas terras de hoje não possam, remotamente ou não, se enxergar no retirante de andanças sofridas do solo seco por qual caminhou. São todos retratos da exclusão de uma sociedade desigual, deseducada e desumana, que continua sucateando e empobrecendo a educação brasileira. A cada dia tornando-a menos importante, porém, ambigualmente, mais elitista.

Se a literatura ajuda a ressignificar o mundo, quem a lê também se encontra como parte indivisível desse mundo. Desses mundos. Os dias de Fabiano comovem porque, troquem-se datas, lugares ou nomes, é a narrativa, ainda contemporânea, daqueles a quem foi negada a dignidade. Tanto é assim que, ao fim da obra, Sinha Vitória, que a vida inteira sonhou com uma cama, agora sonha em emigrar para dar aos filhos educação.

Lê-se a esperança de uma vida melhor se os filhos puderem ir à escola depois de mudarem para um cenário urbano. E tão somente essa tênue esperança bastou para desenhar sorrisos nos lábios de um e escrever palavras na boca de outra. Sendo o Brasil o reino das promessas esquecidas e descumpridas e da educação exclusivista, não se poder ter certeza. Mas, como também em Freire, somos todos moradas da esperança. E a nossa função primeira, como educadores, é acreditar que a mudança é sempre possível. E, afinal de contas, o nome dela é Vitória:

E talvez esse lugar para onde iam fosse melhor que os outros onde tinham estado. Fabiano estirou o beijo, duvidando. Sinha Vitória combateu a dúvida. Por que não haveriam de ser gente, possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira? Fabiano franziu a testa: lá vinham os despropósitos. Sinha Vitória insistiu e dominou-o. Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos? Fabiano respondeu que não podiam. – O mundo é grande. Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande – e marchavam, meio confiados, meio inquietos. [...] Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, foi se esboçando. [...] Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinha Vitória esquentava-se. Fabiano ria. [...] As palavras de Sinha Vitória encantavam-no. Iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de Sinha Vitória, as palavras que Sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam

para o Sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos na escola, aprendendo coisas difíceis e necessárias (RAMOS, 2019, p. 119-124).

E qual é a importância, afinal, de compreender a relação inseparável entre literatura e sociedade e suas inumeráveis consequências? Talvez o destaque esteja naquilo em que Paulo Freire baseou seu pensamento: quando se formam sujeitos mais críticos e aptos a se reconhecer no mundo, eles automaticamente se comprometem com um mundo melhor, mais justo, mais questionador e, portanto, mais livre.

Fabiano of *Vidas secas*: possible dialogues between the character of Graciliano Ramos and the *Oppressed man* of Paulo Freire

Abstract

Education, a universal human right, is often denied. And, in this denial, we see the contradiction of what Paulo Freire, a Brazilian educator, considered the ontological vocation of man: that of being more. This paper proposes the reading of the social being analyzed by Freire, being fictionalized by Graciliano Ramos in his Fabiano, protagonist of *Vidas secas* (1938).

Keywords

Paulo Freire. Graciliano Ramos. Education.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- RAMOS, G. *Vidas secas*. São Paulo: Record, 2019.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2016.