



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

Dório Macedo Dos Santos Neto

O Averso da pele: contribuições da semiótica para leitura literária na EJA

ARAGUAÍNA  
2024

Dório Macedo dos Santos Neto

O Averso da pele: contribuições da semiótica para leitura literária na EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Eliane Aparecida Miqueletti

ARAGUAÍNA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D698a Dório Macedo dos Santos, Neto.  
O AVESSE DA PELE: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA  
PARA LEITURA LITERÁRIA NA EJA / Neto Dório Macedo dos  
Santos. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2022.  
1 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação -  
Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) --  
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2022.

Orientadora: Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.  
Coorientadora: Dra. Eliane Aparecida Miqueletti.

1. Modalidade EJA. 2. Semiótica discursiva. 3. Formação de  
leitores e Práticas de leituras.

**CDD 469**


TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Dório Macedo dos Santos Neto


O Averso da pele: contribuições da semiótica para leitura literária na EJA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), Mestrado Profissional em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora, pela Coorientadora e pela banca examinadora.


Data de aprovação: 09 de novembro de 2024

Documento assinado digitalmente  
 LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA  
Data: 31/03/2025 09:59:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva – Orientadora – UFNT

Documento assinado digitalmente  
 ELIANE APARECIDA MIQUELETTI  
Data: 01/04/2025 15:59:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Aparecida Miqueletti – Coorientadora – UFGD

Documento assinado digitalmente  
 MARCIO ARAUJO DE MELO  
Data: 02/04/2025 08:10:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – Avaliador interno – UFNT

Documento assinado digitalmente  
 NAIANE VIEIRA DOS REIS SILVA  
Data: 31/03/2025 13:29:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Naiane Vieira dos Reis Silva – Avaliadora externa - IFCE

*A Deus, autor da vida, pela oportunidade de estudar e de superar as dificuldades.  
À minha família, pelas orações, pelo estímulo na continuidade dos estudos e especialmente à minha mãe, que está com a memória afetada pelo Alzheimer.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade e condições de fazer esta pós-graduação.

Aos meus familiares, pela preocupação, estímulo, orações e incentivo para que continuasse os estudos.

À minha orientadora Luiza Helena e à minha coorientadora Eliane Miqueletti pela paciência, compreensão frente às minhas dificuldades enfrentadas no percurso, mas sempre dispostas em me incentivar no compromisso com a escrita.

Às minhas colegas de trabalho da Escola Estadual Vila Nova (CEJA Vila Nova), em especial, à Rosana, que me incentivou a me inscrever e escrever o memorial para concorrer ao mestrado; à Aylizara, que sempre me ouviu nas minhas dificuldades e me apoiou com muitas ideias e sugestões; e à Savana que sempre me animou com as brincadeiras relacionadas aos estudos na pós-graduação.

Agradeço a toda a equipe de professores e administrativos da Escola Estadual Vila Nova pelo apoio, compreensão e incentivo do ex-diretor Carlos e da nova diretora Elizabete, sempre prestativos comigo.

A CAPES, que financia o PROFLETRAS.

*A coisa mais transgressora que fiz na  
minha vida foi me tornar leitor.*

*(Jefferson Tenório)*

## RESUMO

Esta dissertação sistematiza um projeto de práticas de leituras com estudantes da modalidade EJA, constituindo a sala de aula como uma comunidade de leituras e sentidos compartilhados. As ações propostas foram definidas pelos objetivos: i. refletir sobre a EJA a partir das políticas públicas vigentes, com atenção ao contexto do Tocantins; ii. mobilizar de forma interdisciplinar abordagens teórico-práticas da literatura, da linguística aplicada e da semiótica didática para proposições práticas que envolvam a leitura; iii. analisar um romance que tematiza, entre outros temas, o preconceito racial, a história de vida e da formação escolar; iv. propor um projeto de leitura que tome como eixo central o texto literário. Privilegiamos como central para a proposta de leitura literária o romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020), em torno do qual foram estabelecidas propostas de pré-leitura, para a leitura propriamente dita, e de pós-leitura, sistematizadas no produto final, todas elas entrelaçadas com outros textos e propostas de escrita. Esta dissertação, como estudo de caso e de natureza qualitativa, visa, pois, a partir da vivência no chão da escola e atenta aos desafios que ali vivenciamos, apresentar uma proposta pedagógica, sistematizada em um Caderno Pedagógico de Literatura (Apêndice), resultante do esforço de mobilizar no campo prático o que se foi fundamentando no campo teórico do mestrado ofertado pelo PROFLETRAS. As leituras que guiaram as reflexões e a propostas de cunho teórico-prático fundamentam-se nos estudos freirianos sobre a educação de jovens e adultos, nos estudos da literatura que tematizam a formação de leitores e na semiótica discursiva aplicada ao ensino.

**Palavras-chave:** Práticas de leituras. Modalidade EJA. Semiótica discursiva. Formação de leitores.

## ABSTRACT

This dissertation systematizes a project of reading practices with EJA students, constituting the classroom as a community of shared readings and meanings. The proposed actions were defined by the objectives: i. reflect on EJA based on current public policies, with attention to the context of Tocantins; ii. mobilize in an interdisciplinary way theoretical-practical approaches from literature, applied linguistics and didactic semiotics for practical propositions involving reading; iii. analyze a novel that discusses, among other themes, racial prejudice, life history and educational background; iv. propose a reading project that takes the literary text as its central axis. We privilege as central to the literary reading proposal the novel *O reverse da pele*, by Jeferson Tenório (2020), around which pre-reading proposals were established, for the reading itself, and post-reading, systematized in the product final, all of them intertwined with other texts and writing proposals. This dissertation, as a case study and of a qualitative nature, aims, therefore, based on the experience on the school floor and attentive to the challenges we experienced there, to present a pedagogical proposal, systematized in a Pedagogical Literature Notebook (Appendix), resulting from the effort to mobilize in the practical field what was based on the theoretical field of the master's degree offered by PROFLETRAS. The reflections that guided the reflections and theoretical-practical proposals are based on Freire's studies on the education of young people and adults, on literature studies that focus on the formation of readers, and on discursive semiotics applied to teaching.

**Keywords:** Reading practices. EJA modality. Discursive semiotics. Reader training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> Índice de analfabetismo em sujeitos com idade acima de 15 anos (CENSO) de acordo com CENSO 2010 ..... | 14 |
| <b>Quadro 2</b> - Organização do caderno de leitura.....  | 62 |

## **LISTA DE SIGLAS**

ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína Tocantins

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE-TO – Conselho Estadual de Educação do Tocantins

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional e de Amostras por Domicílio

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC-TO- Secretaria de Educação do Tocantins

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1.1</b>   | <b>Os Fundamentos Teórico-Práticos da Pesquisa: Ler os Textos; Ler o Mundo.....</b>             | <b>17</b> |
| <b>2</b>     | <b>BREVE HISTÓRICO DA EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA .....</b> | <b>25</b> |
| <b>2.1</b>   | <b>EJA no Tocantins .....</b>   | <b>29</b> |
| <b>2.2</b>   | <b>EJA na Escola Vila Nova.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>2.2.1</b> | <b>Desafios vivenciados no processo de implantação do CEJA Vila Nova .</b>                      | <b>40</b> |
| <b>3</b>     | <b>LEITURA LITERÁRIA NA EJA .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>3.1</b>   | <b>Contribuições da Semiótica para uma mediação da leitura .....</b>                            | <b>55</b> |
| <b>4</b>     | <b>QUESTÕES RACIAIS, QUESTÕES DE EXCLUSÃO: O AVESSO DA PELE, DE JEFFERSON TENÓRIO.....</b>      | <b>60</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Uma proposta de leitura literária.....</b>   | <b>61</b> |
|              | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>65</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>67</b> |
|              | <b>APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO .....</b>  | <b>71</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, é uma política pública de ensino para as pessoas que, no período regular, não conseguiram concluir seus estudos. As causas para interrupção dos estudos são diversificadas e complexas, ligadas quase na sua totalidade ao contexto socioeconômico-cultural.

São alunos da EJA, portanto, sujeitos que retornam à escola anteriormente abandonada ou aqueles que a ela nunca tiveram acesso e o fazem tardiamente. Tanto para uns quanto para outros, o desafio é grande. Conforme Resolução CEE/TO nº 64/2021, que dispõe sobre a oferta dessa modalidade de ensino no Tocantins, há toda uma legislação que regulamenta e orienta o que deve ser o ensino para esse público específico:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996) reafirma o direito à Educação Básica de jovens e adultos, adequando as condições desta e sublinhando o dever público de oferecê-la gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000) definem a EJA como modalidade de educação básica e direito do cidadão, afastando a ideia de “compensação, suprimento” e assumindo a noção de “reparação e equidade e qualificação”, o que representa uma conquista em avanço.

A Educação de Jovens e Adultos está assegurada pelo artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), o qual afirma o dever do Estado com a educação para todos os cidadãos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; isso garante a oferta e ajusta as condições do estudante (Tocantins, 2021, p. 6).

Conforme o documento, essa política leva em conta os efeitos da desigualdade social e econômica do país e a necessidade de uma formação diferenciada, afastando-se de uma perspectiva de educação compensatória. Inspirados em formulações como a do “Relatório Coleman”, a educação compensatória, embora reconheça a necessidade de as escolas oferecerem condições para a igualdade de acesso, “atribui maiores responsabilidades ao contexto familiar como causa principal do insucesso escolar” (Ferraz; Neves; Nata, 2018), incidindo na manutenção dos privilégios dos mais favorecidos e reiterando a perspectiva de deficiência por aqueles que não conseguem almejar os índices desejados.

O contexto social de vida dos estudantes da EJA tem relação direta com o mundo do trabalho, obrigados a, por razões de sobrevivência, conciliar trabalho e estudo. Não são poucos os casos de abandono da escola por motivo de trabalho, o que nos leva a considerar um paradoxo injusto, já que a sociedade demanda cada vez mais uma mão de obra qualificada, com boa escolarização, sem conseguir garantir que essa formação seja garantida a todos.

No contexto em que atuamos na periferia de Araguaína, cidade situada ao norte do Tocantins, muitos estudantes da EJA são em alguns casos impossibilitados de estudar porque residem distantes da escola, nem todos dispõem de transporte público nos bairros onde moram, não há atendimento de transporte escolar pelo governo municipal e estadual e, quando há o atendimento de transporte público, os estudantes não têm condições de arcar com esta despesa e continuar seus estudos em razão de sua condição social e econômica.

Ainda que a modalidade de EJA seja de natureza inclusiva, a situação financeira, os problemas familiares, questões relacionadas à jornada de trabalho e a desinformação sobre a existência da oferta de vagas para matrículas na EJA nas escolas, principalmente na modalidade modular, são problemas que fazem com que muitos jovens e adultos ainda não consigam encontrar na escolarização oportunidades para transformar suas vidas.

Há ainda que se considerar que concepção de educação é proposta para esses perfil de estudantes. Que escola interessa à classe trabalhadora? A educação é uma atividade social imprescindível para o desenvolvimento pleno do ser humano em sociedade. Os desafios de superar a situação de oprimido do aluno da classe trabalhadora passa por muitas etapas na qual o professor/educador se insere nesse processo libertador a partir da concepção de uma aprendizagem que se constrói na relação, ambos construindo juntos saberes. Assim, é importante que, como educador, na minha prática em sala de aula, atue no sentido de desenvolver como competência fundamental a capacidade crítica dos educandos, instigando-lhes a curiosidade e sua insubmissão frente ao que precisa ser conhecido e problematizado, crendo que é possível aprender criticamente, com vistas às transformações sociais. Conforme Freire, “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2003, p. 26).

A escola precisa desenvolver práticas transformadoras, através de toda a equipe escolar e principalmente dos professores para que os estudantes da EJA se tornem cidadãos críticos, participativos capazes de atuar como protagonistas, sujeitos do processo de aprendizagem e do seu desenvolvimento socioeducacional. Por isso mesmo, precisam perceber “os antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social” (Soares, 2002, p. 77).

Ainda conforme Magda Soares:

[...] Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser redentora, também não é impotente: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinadas pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais (Soares, 2002, p. 77).

É essa perspectiva transformadora que pretendemos desenvolver no Centro de Educação de Jovens e Adultos. Diante desse quadro, nossa pesquisa relacionou-se à modalidade EJA, priorizando reflexões relativas à literatura.

Ainda que a dissertação aqui apresentada não se constitua como resultado de uma pesquisa-ação, conforme Resolução do PROFLETRAS que possibilitou que, em caráter excepcional, os trabalhos desenvolvidos junto ao programa para os ingressantes em 2022 pudessem ter caráter apenas propositivo, tomamos como parâmetros o que fomos desenvolvendo no campo da escola em que atuamos.

Em 2022, a escola realizou campanhas de mobilização para abrir turmas do primeiro e segundo segmento (equivalentes ao ensino fundamental I e fundamental II, respectivamente), porém não foi possível sendo abertas apenas turmas para o 3º segmento (Ensino Médio), ou seja, a maior demanda surgida são atendimentos para estudantes que concluíram o 9º ano (2º segmento). À vista disso, é com este público que será realizada a pesquisa.

Os dados do analfabetismo no Tocantins, em 2019, de acordo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), apontam que 117 mil pessoas, com 15 anos ou mais, não sabiam ler e escrever, ou seja, o estado apresentava uma taxa de analfabetismo de 9,7%. Não estão sendo considerados nesse quantitativo aqueles que poderiam ser qualificados como analfabetos funcionais, em função de que os saberes que possuem sobre a leitura e escrita não os qualificariam para usos mais efetivos e críticos das habilidades demandadas pela complexidade da sociedade e diferentes usos da linguagem.

Dessas pessoas, 7,2% se consideram de cor branca e 10,3% de cor preta ou parda, o que pode apontar para determinantes sociais relativos à questão racial, agravando a exclusão de sujeitos da escolarização. Tais indicadores configuram a necessidade de promover uma educação diferenciada e significativa que atenda esses tocantinenses que foram excluídos da escolarização.

No quadro 1, encontramos dados do Censo 2010, organizados pela Superintendência Regional de Educação de Araguaína.

**Quadro 1** Índice de analfabetismo em sujeitos com idade acima de 15 anos (CENSO) de acordo com CENSO 2010

| <b>DIRETORIA REGIONAL DE ARAGUAÍNA</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>MUNICIPIOS</b>                      | <b>Quantidade de Analfabetos com mais de 15 anos (Censo 2010)</b> | <b>Taxa de Analfabetismo Censo 2010</b> |
| ANANÁS                                 | 1308  | 19,27%                                  |
| ARAGUAÍNA                              | 9450  | 8,58%                                   |
| ARAGUANA                               | 603   | 17,83%                                  |
| BABAÇULANDIA                           | 1574  | 20,58%                                  |
| BARRA DO OURO                          | 599   | 22,53%                                  |
| CAMPOS LINDOS                          | 1040  | 20,96%                                  |
| CARMOLANDIA                            | 306   | 19,02%                                  |
| FILADELFIA                             | 1116  | 19,03%                                  |
| GOIATINS                               | 1959  | 25,27%                                  |
| MURICILANDIA                           | 511   | 23,86%                                  |
| PIRAQUE                                | 443   | 21,14%                                  |
| RIACHINHO                              | 643   | 22,56%                                  |
| SANTA FÉ DO ARAGUAIA                   | 876   | 19,69%                                  |
| WANDERLANDIA                           | 1475  | 18,92%                                  |
| XAMBIOA                                | 1471  | 17,93%                                  |
| ARAGOMINAS                             | 990   | 23,80%                                  |

Fonte: (Tocantins, 2022, p. 07).

Os índices acima apresentados demonstram que Araguaína, como polo econômico, político e social no norte do estado, possuía ainda uma quantidade considerável de analfabetos, em 2010. Essa realidade trazia o quantitativo de sujeitos mais próximos das situações de desemprego e subemprego, destino daqueles que apresentam baixa escolaridade.

Trabalhar com educação de jovens e adultos é desafiador. Como professor, é necessário assumir a prática pedagógica educativa que considere a história de vida, as barreiras enfrentadas por cada estudante com suas famílias, os problemas sociais, as desigualdades e a falta de oportunidades de desenvolvimento que lhes foram

negadas ao longo de suas vidas. Por outro lado, os estudantes chegam até a escola de EJA com seus valores construídos ou em construção, com horizontes e propósitos de vida nem sempre visualizados e claros, comprometidos pelas marcas da vida, pelas dificuldades que enfrentam. Destaca-se, nesse sentido, a situação das mulheres vítimas de diversas violências e que, com seus filhos pequenos, chegam à escola acompanhadas por eles, por não ter com quem deixá-los.

As marcas da realidade e a desigualdade social são visíveis nos estudantes da EJA, com diversidade maior ou menor de problemas que cada um enfrenta para poder continuar estudando. As percepções que se tem são de atitudes resilientes, algumas de agressividade ou de baixa estima, mas observa-se o anseio na busca pelo equilíbrio para se manter firme no propósito de avançar no conhecimento, no saber para enfrentar e caminhar para o seu desenvolvimento integral.

A experiência na implantação da proposta pedagógica do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) provocou inicialmente preocupações em toda a equipe escolar, uma vez que mudou a prática, a dinâmica e a concepção de educação da escola que até aquele momento realizava o atendimento na modalidade EJA tradicional, com todas as dificuldades e dinâmicas da escola regular. Foram integrados à proposta pedagógica em cada módulo os componentes curriculares por área de conhecimento sendo desenvolvidos de forma interdisciplinar. A proposta curricular ainda precisa de revisão e adequação em virtude da necessidade de contextualização e do aceleração da modalidade experienciada. O currículo precisa dialogar mais com as necessidades e realidades dos estudantes para que os aprendizados sejam aplicados na vida diária dos discentes.

Há a necessidade de análises de práticas da equipe docente da escola, tendo em vista a política pública educacional proposta que se pretende desenvolver. Esta deve ser na perspectiva da pedagogia libertadora, baseada nos ensinamentos de Paulo Freire: “É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 1987, p. 62).

A educação deve passar de forma contínua por processos de humanização, avançar na direção da transformação das pessoas, das instituições e das estruturas do sistema que conduz todo o processo educacional, tendo a clareza da existência do poder opressor que influencia as políticas de educação, de gestão e as políticas

pedagógicas de ensino em sala da aula. Enfrentar esse sistema de dominação é o grande desafio, visto que está evidenciado em todas as partes, tanto do lado do professor como do lado do estudante, pois em ambos a opressão é o resultado de sua própria realidade social, econômica e política retroalimentada para se adaptar ao contexto de vida, reproduzindo acriticamente a opressão, como atores adjuvantes de uma ordem social.

Para isso, é necessário desconstruir práticas de educação bancária enraizadas provindas de um sistema educacional excludente e que infelizmente alimenta o sistema econômico e social no país. Conforme conceitua Freire, compreende-se como educação bancária aquela em que divide o mundo em partes e estas não se comunicam distanciando o estudo da realidade social dos estudantes. A educação bancária está fundada na pedagogia da manutenção do sistema que oprime homens e mulheres de forma mecanicista impedindo de se verem como seres oprimidos e conseqüentemente tolhidos de capacidades de transformação, considerando uma dicotomia fundamental, a que opõe o homem ao mundo:

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (Freire, 1987, p. 62).

Os jovens e adultos ingressos na EJA normalmente assumem os estudos motivados pelo processo acelerado de ensino para se manter inseridos no mercado de trabalho, nos subempregos e nas filas de espera para alcançar algum trabalho, formal ou informal, para sua subsistência. O desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento desejável nem sempre se alcança. O desafio para os professores e para a escola como um todo é o de provocar esses estudantes para que se sintam animados para a aprendizagem que faça sentido para sua vida e que lhes sirva de competência necessária para performar seus projetos de vida.

A política educacional nessa modalidade busca o aceleração do aprendizado dos estudantes visando o acesso, a permanência e o sucesso dentro do

sistema educacional e que caminhem para o ensino superior ou profissionalizante como estratégia para conseguir estruturação da vida social e econômica.

Outro desafio é o de compreender o mundo dos estudantes da EJA, considerando as especificidades, a complexidade da realidade socioeconômica vivida em suas lutas diárias, envolvendo conflitos familiares e a luta pela sobrevivência no trabalho diário.

Assim, a fim de participar mais coerentemente do projeto de construir uma proposta educativa libertadora para conseguir superar as dificuldades enfrentadas na implantação da política pública de EJA, e neste caso, o Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA) Vila Nova, fui impulsionado a estudar para tentar influenciar parte do ambiente escolar, principalmente o quadro docente e os estudantes, construindo alternativas científicas, práticas e úteis para a escola e os colegas professores.

### **1.1 Os Fundamentos Teórico-Práticos da Pesquisa: Ler os Textos; Ler o Mundo**

O propósito de nossa atuação como docente é o de trabalhar com os estudantes de modo a possibilitar que empreendam uma reflexão crítica, visando à transformação social por meio do desenvolvimento de duas habilidades: a de ler os textos, lendo também o mundo. A leitura é a propulsora do desenvolvimento dos estudantes na direção da sua autonomia no desenvolvimento de suas capacidades de compreensão do mundo que os cerca e compreender os horizontes que possibilitam o desenvolvimento escolar e pessoal para a vida em sociedade.

O estudante chega à escola trazendo uma série de conhecimentos da vida social, porém estes conhecimentos nem sempre são suficientes para sua inserção no mundo do trabalho, dificultando a conquista da renda para sua sobrevivência. A leitura, um dos componentes curriculares da escola, pode auxiliá-lo no processo de inserção social. Como dizem Kleiman e Morais, “as sociedades altamente tecnologizadas precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso, o cidadão precisa ler” (Kleiman; Morais, 2002, p. 90). Nesse sentido, o ensino para ser eficaz precisa focar numa proposta de leitura que fortaleça a capacidade dos estudantes de se sentirem desafiados a superarem seus limites a partir da prática de estudos por meio da leitura diversificada e com qualidade.

É importante considerar a importância da mobilização de uma fundamentação teórica e consequente metodologia nas proposições relativas ao ensino da leitura. Conforme afirma Fiorin (2004, p. 108), “o ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto”. A leitura precisa provocar no leitor a ampliação dos seus horizontes para sua vida de forma livre e autônoma fazendo sentido para a sua aprendizagem. Conforme continua Fiorin (2004, p. 108), “o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos”. Assim, o professor é sujeito ativo para estimular os estudantes a serem leitores autônomos.

No âmbito da EJA, a leitura literária é imprescindível para os estudantes ampliarem seus conhecimentos, desenvolverem a percepção a respeito de sua classe social como trabalhadores e trabalhadoras e leiam o mundo sob diversos aspectos.

A discussão empreendida toma como pressuposto a importância de um projeto de educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora e reflita sobre qual é a finalidade da leitura relacionada pelo ensino da língua portuguesa. Retomando à citação de Jefferson Tenório que usamos como epígrafe, a leitura literária teria, a esse respeito, que garantir um lugar fundamental na formação de sujeitos da classe trabalhadora porque seria ela que traria as condições mais favoráveis para uma formação “revolucionária”. A respeito do papel da leitura para alunos trabalhadores, escreve Magda Soares:

[...] Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimento, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (Soares, 1991, p. 21).

A responsabilidade da escola e o compromisso do professor com a leitura precisam ser intensificados para que os estudantes possam se desenvolver sendo capazes de estabelecer as conexões para ligar os conhecimentos aprendidos na escola com os conhecimentos adquiridos na vida, articulando isso com as experiências individuais e coletivas em sociedade. A prática de leitura desperta no leitor, o desejo, a curiosidade, a vontade de aprender e ampliar seus conhecimentos, portanto, desenvolve o letramento pleno para sua caminhada na vida.

É importante na leitura em sala de aula, utilizar o acervo de livros fazendo bom uso da biblioteca escolar. A biblioteca da Escola Vila Nova, embora funcione em um espaço bastante limitado para acomodação dos estudantes, tem um acervo considerado bom, com livros literários, livros técnicos-científicos, dicionários entre outras obras úteis para a leitura e pesquisa dos estudantes. Os professores e professoras das quatro áreas de conhecimento<sup>1</sup> usam a biblioteca com frequência no desenvolvimento das aulas com os estudantes como espaço de leitura e de pesquisa para ampliação e complementação dos conhecimentos. A escola, ao longo de sua existência, tem uma prática de leitura e produção textual, inclusive com diversos textos literários produzidos pelos alunos e publicados de forma artesanal, presentes na biblioteca. Nesse sentido, uma experiência prática de leitura aconteceu em 2023, quando a Escola Estadual Vila Nova começou a participar do Projeto de Leitura Acalanto nas Escolas, uma iniciativa de promoção da leitura literária nas escolas públicas em Araguaína, tendo como foco a difusão das obras dos escritores do município e norte tocantinense. Foi preparado um acervo literário itinerante em que professores de linguagens fazem a leitura dos livros com os alunos e expõem os resultados das leituras em sala e para os demais estudantes da escola.

O que buscamos foi reforçar as experiências de leituras desenvolvidas pelos docentes para ampliar os conhecimentos e estímulos à pesquisa escolar. É necessário desafiar os estudantes para a leitura na perspectiva que considere seus saberes, sua experiência escolar e na vida social, seja nas dificuldades ou facilidades encontradas na caminhada. Estudar por meio da leitura pressupõe despertar a curiosidade, como diz Freire (2001, p. 60), “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é a expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem”.

A leitura contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, mobilizando uma diversidade de conhecimentos e ações práticas para a vida. O que se organiza aqui é a sistematização de um projeto de leitura literária, considerando as especificidades que dizem respeito à experiência singular da linguagem literária,

---

<sup>1</sup> Áreas de conhecimento no CEJA, no segundo segmento são: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências a natureza, ensino religioso e parte diversificada – Projeto de Vida. No terceiro segmento: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias, Itinerários formativos e Projeto de vida.

explorada sob perspectivas que extrapolam usos cotidianos. Diante da formação mais acelerada e pragmática proposta para jovens e adultos, privilegiar a literatura segue na contramão de projetos educacionais que limitam o horizonte de formação da classe trabalhadora. Além disso, as escolhas que fizemos levaram em conta a possibilidade de uma reflexão que alcança aspectos sociais e ideológicos, como o racismo, a violência, a exclusão, que pautam as vivências dos personagens do livro de Jefferson Tenório e atravessam as histórias de nossos estudantes.

Conforme explica Kleiman (2008, p. 10), “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Assim, compreende-se que a leitura que considere o contexto social é imprescindível para o desenvolvimento da proposta voltada para a experiência de leituras e a formação de leitores, uma vez que são pessoas que têm práticas e precisam ser levadas em consideração no ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, vale ressaltar a importância dos estudantes se sentirem convencidos, dentro do contexto de interação, de que a leitura amplia horizontes de saberes, técnicos e científicos capazes de contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, conforme afirma Kleiman (2008, p. 10), “[...] para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”.

Importante ainda que o objeto de ensino precisa ter um vínculo com a cultura local, a valorização dos saberes acumulados e a valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, as identidades socioculturais presentes na comunidade onde a escola atua, esses são aspectos importantes para evitar o fracasso escolar.

Na EJA, os estudantes são das classes populares, ou filhos de trabalhadores e trabalhadoras mergulhados nos efeitos da cultura do sistema capitalista, muitas vezes discriminados e discriminadas pelos preconceitos linguísticos, dificultando a aprendizagem. Nesse sentido, Magda Soares apresenta uma das explicações para o fracasso escolar das camadas populares:

[...] É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (Soares, 2002, p. 17).

Como docentes, propomos atividades que visam à valorização da fala e conhecimentos prévios dos alunos, partindo da leitura de textos literários que contribuam para que os alunos reflitam, ampliem seus conhecimentos, se identifiquem com as leituras e possam analisar as variedades de sentidos presentes nos textos oferecidos para leitura e análises considerando saberes e potencialidades dos estudantes, que vão adquirindo novos saberes a partir do diálogo, da negociação e da mediação docente. Assim, o gosto pela leitura precisa ser desenvolvido, estimulado e sensibilizado. Conforme Fiorin (2004, p. 108), “[...] a sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve”. A literatura produz diferentes modos de encantamento do leitor com a linguagem, desafiando-o com relação a modos diferentes de relação com si mesmo e a alteridade. Do ponto de vista de sua constituição como gênero, conforme Denis Bertrand,

[...] a literatura é um discurso figurativo: ele representa, estabelece, na leitura, uma relação imediata, uma semelhança, uma correspondência entre as figuras semânticas que desfilam sob os olhos do leitor e os do mundo, que ele experimenta sem cessar em sua experiência sensível [...]. (Bertrand, 2003, p. 29)

O desafio que se coloca ao leitor é, pois, para além de reconhecer os percursos figurativos que o texto organiza, envolver-se na produção de sentido, avançar pelas camadas abstratas da significação.

Uma outra questão que se apresenta é a necessidade de produção do gosto pela leitura, já que não se constitui como hábito das classes populares, ainda mais com a competição desigual advinda dos usos do digital. Nesse sentido, os objetos de gosto são carregados de valores podendo evidenciar com sanções positivas ou negativas, classificando os objetos em bom ou mau gosto. Para Fiorin (1997, p. 21), “o gosto é, assim, um meio de estetização do mundo”, que funciona como uma denegação do que se percebe num primeiro momento em relação aos objetos, ou seja, a pureza e a valorização de uso. Ainda conforme Fiorin (1997, p. 21), “[...] O homem do gosto tem sua existência semântica dada pelos objetos com o que entra em conjunção ou disjunção”. Há variações de preferências relacionadas ao conteúdo da beleza de acordo com cada época, grupo social e lugar, isto num nível mais superficial.

A partir do desejo de estimular a leitura na escola fomos motivados a trabalhar textos vinculados à memória familiar e outros vínculos sociais para suscitar

reflexões sobre a realidade sociocultural dos estudantes da EJA. Sabe-se que a leitura literária não é prática comum entre os estudantes, porém entendemos que ela é parte importante no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, importa realçar o gosto pela leitura e pela literatura, entre as diversas possibilidades de leitura possíveis.

Partimos para algumas reflexões sobre a caminhada para além da linguística em direção à semiótica do texto. Tomamos como pressuposto que o desenvolvimento das práticas de linguagem não se encerra numa linguística da palavra ou da frase. Conforme Diana Barros:

A linguística foi, durante muito tempo, uma teoria da língua e da linguagem que não ia além das dimensões da frase, seja por acreditarem alguns ser a frase a unidade linguística por excelência, seja por dificuldades práticas de outros que reconhecem unidades maiores que a frase. A essa delimitação da linguística soma-se mais uma, a de ser linguística da língua, e de deixar, para outros campos do conhecimento, as questões de uso da língua ou as implicações do contexto social e histórico dos falantes. Os estudos linguísticos circunscrevem-se, assim, em um espaço aos mesmo tempo vasto e restrito e tomam por objeto unidades da dimensão máxima da frase, concebidas fora de qualquer contexto de enunciação (Barros, 2005, p.10).

A ampliação de conhecimentos da língua, da fala e dos estudos linguísticos e semióticos, precisa chegar à sala de aula por meio da prática docente, na perspectiva de uma maior valorização da linguagem que o estudante possui e faz uso em distintos ambientes e contextos. Creio ser uma caminhada complexa, mas possível de ser realizada. Para esta concretização vale a pena destacar como explica Diana Barros:

A mudança de posicionamento frente aos fatos de linguagem levou ao aparecimento de propostas teóricas diversas que concebem o texto e não mais a frase, como unidade de sentido e que consideram, portanto, o que o sentido da frase depende do sentido do texto. Ao lado dos estudos do texto, desenvolveram-se, também, diferentes teorias pragmáticas ou da enunciação que têm em comum o ponto de vista adotado de exame das relações entre as instâncias da enunciação e o texto-enunciado e entre o enunciador do texto e o enunciatário, para quem o texto é fabricado (Barros, 2005, p. 11).

Diante disso, acredito na transformação social dos estudantes por meio da leitura, organizada de forma intencional para que possam se libertar da opressão exercida pela sociedade, tornando-se pessoas autônomas, reflexivas sobre seu contexto de vida social. A leitura contribui para que este processo de desenvolvimento pessoal nos estudos seja facilitador na formação de leitores críticos animados em querer saber mais sobre as diversas formas de aprender a origem, o destino e os sentidos dos textos. Ressalto ainda o que diz Michèle Petit referindo-se às suas

experiências de pesquisas sobre leitura com jovens em outra realidade fora do nosso país, porém assemelha-se à realidade brasileira:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (Petit, 2006, p. 16).

Assim, vale a pena investir na leitura de textos literários com jovens e adultos. É uma aventura que possibilita ampliar horizontes de reflexões, olhares para outros aspectos da vida e perceber que é possível provocar mudanças de rumo da vida social.

Esta dissertação, como estudo de caso e de natureza qualitativa, visa, pois, a partir da vivência no chão da escola e atenta aos desafios que ali vivenciamos, a apresentar uma proposta pedagógica, sistematizada em um *Caderno Pedagógico de Literatura* (Apêndice), resultante do esforço de mobilizar no campo prático o que se foi fundamentando no campo teórico do mestrado ofertado pelo PROFLETRAS.

O que distingue o Estudo de Caso de outros métodos é o fato de que, por meio dele, olhamos para o objeto analisado, como se ele fosse único, uma representação da realidade, que se apresenta com múltiplas dimensões e situada historicamente (André, 1984).

Como estudo de caso, produzimos um caderno pedagógico para aprendizagem prática dos estudantes contendo textos com temas relacionados à vida de grupos sociais, sobretudo mulheres e homens, visando interagir a partir da abordagem de assuntos do cotidiano dos jovens e adultos, expressando intenções, situações, ideias, significados nas ações individuais e interações sociais, sob a perspectiva dos participantes no processo e que possam analisar de forma livre e interacional na sala de aula. “É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade” (André, 2001, p. 18).

A pesquisa qualitativa considera as interações entre pessoas, a capacidade de interpretação e construção de sentidos sendo estes aspectos importantes na

experiência de estudos literários com jovens e adultos na intencionalidade de realçar os valores, as ideias, história, concepções crenças que possam fundamentar pensamentos e práticas adotadas no cotidiano. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (Silveira; Córdova, 2009, p. 32). A realidade é construída pelas pessoas que agem e dão significados ao fenômeno social; ela é dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Dessa forma, a pesquisa conta com a participação dos estudantes no objetivo de compreender o contexto e o ponto de vista de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Sem pretender constituir-se como modelo, é um produto das reflexões e práticas de nossa experiência como docente revisitada pela teoria ou, mais, por teorias que se conjugam numa abordagem interdisciplinar entre estudos da literatura, da linguística aplicada, da semiótica discursiva e da educação.

O trabalho tem como objetivo geral apresentar um projeto com sugestões práticas de leituras com estudantes da modalidade EJA, constituindo a sala de aula como uma comunidade de leituras e sentidos compartilhados. Como objetivos específicos pretendemos: i. refletir sobre a EJA a partir das políticas públicas vigentes, com atenção ao contexto do Tocantins; ii. mobilizar de forma interdisciplinar abordagens teórico-práticas da literatura, da linguística aplicada e da semiótica didática para proposições práticas que envolvam a leitura; iii. analisar um romance que tematiza, entre outros temas, o preconceito, a história de vida e da formação escolar; iv. propor um projeto de leitura que tome como eixo central o texto literário.

Privilegiamos como central para a proposta de leitura literária o romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020). A partir do romance, relacionamos textos afins às temáticas desenvolvidas por essa narrativa, buscando tanto desenvolver a competência leitora, como pensar momentos de interação, de trocas de experiências sobre a leitura e a vida, buscando favorecer a compreensão de que a literatura pode ser espaço para denúncia de nossas dores e amores, de confronto, de resistência.



## **2 BREVE HISTÓRICO DA EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA**

A educação brasileira destinada a atender a classe trabalhadora, historicamente foi desenvolvida de forma precária sem prioridade como política pública. A educação pelos colonizadores era destinada às elites políticas e ao trabalho intelectual. Aos trabalhadores lhes foi negado o direito à educação, à leitura e ao pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem básica.

A história da educação de Jovens e adultos no Brasil tem vestígios perceptíveis durante o período da colonização após a chegada dos jesuítas, em 1549, com a intenção de catequização e instrução de adultos e adolescentes tanto para nativos como para colonizadores. Existia uma proposta e estrutura mínima de educação para aquele momento no Brasil. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal ocorreu uma desorganização do ensino.

As primeiras atividades de educação de ensino básico no Brasil para adolescentes e jovens constam do tempo do império, surgindo as primeiras legislações escolares deste período nas províncias e logo depois nos Estados. É o que se pode confirmar nos estudos de Célia Pezzolo Carvalho referente ao histórico do ensino noturno no Brasil:

Registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado “aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos”, servem “ao homem do povo que vive do salário, funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas (Carvalho, 1985, p. 23).

Posteriormente, verificou-se que esta prática não trouxe resultados satisfatórios, destacando-se a baixa frequência ao longo do ano letivo, sendo estes cursos noturnos destinados, segundo Carvalho (1985), “[...] ao atendimento ao jovem e adultos analfabetos, já engajado em atividades produtivas e que não pode frequentar escola na ‘época certa’”.

Na década de 1960 surge o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular - MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL. Destaque-se que os Centros Populares de Cultura eram experiência com o método de alfabetização Paulo Freire (Breve [...], 2013).

A base econômica brasileira, desde a colonização, foi estruturada originariamente com base na exploração da força de trabalho, dos negros com o escravismo e dos indígenas. A educação inicial foi desenvolvida no modelo confessional, portanto na responsabilidade das organizações religiosas, sendo que essas influências perduram até hoje na permanência do ensino religioso na educação básica.

É neste contexto advindo do escravismo que o capitalismo se aproveita na dinâmica social revolucionando os meios de produção para que os donos do capital possam conseguir o máximo de lucro proveniente da mais valia resultante da exploração dos trabalhadores para permanecer ou crescer no mercado competitivo. Assim, quem tem o capital explora os indivíduos por meio da divisão do trabalho, conforme Soares:

Nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; isto é, determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro (Soares, 2002, p. 12).

Na sociedade dividida em classes sociais, os trabalhadores e as trabalhadoras dificilmente terão acesso aos modos de produção, sendo mantidos pelo sistema apenas tendo que vender a sua força de trabalho para continuar sobrevivendo. Desta forma, o próprio sistema capitalista se encarrega de criar os mecanismos de formação básica profissionalizante para qualificar os jovens e adultos como forma de trabalho para o mercado.

O fato é que o entendimento a respeito do trabalho passou na última década por transformações significativas. Conforme afirma Corrochano (2023, p. 141), “palavras como incerteza, flexibilidade, insegurança e crise adquirem força e concretizam a realidade que muitos jovens enfrentam”. Neste sentido, observa-se que a classe trabalhadora, homens e mulheres, jovens, adolescentes das cidades e do

campo, são vítimas da exploração extrema causada pela desigualdade social e econômica que afeta as famílias brasileiras, vulneráveis à situação da escravidão moderna na qual permanecem em condições precárias de trabalho, sem a garantia de direitos trabalhistas básicos.

Na cidade ou no campo acontece a exploração de adolescentes, jovens e adultos, sendo que nas regiões urbanas está a maior concentração de famílias em estado de pobreza e miséria. O jovem brasileiro, sobretudo, das camadas mais pobres, na ânsia pela sobrevivência, se submete ao regime por hora, como é o caso das mulheres diaristas, numa rotina extenuante, enfadonha e colocando em risco a saúde mental e física das trabalhadoras e trabalhadores; ou na entrega de comida nas grandes cidades, de bicicletas, motocicletas através de plataformas digitais, sob o risco iminente de morte por acidentes. Estes jovens trabalham de maneira informal para empresas que agem de forma ilícita, argumentando que existe a liberdade para trabalhar e a própria pessoa faz o seu ganho diário.

A política econômica promove o enriquecimento e a expansão crescente dessas empresas e o empobrecimento dos trabalhadores explorados pela nova ordem do capitalismo, distanciando ainda mais os jovens da escola. À vista disso, Gadotti defende que:

Necessitamos de uma economia que não coloque o mercado livre e o lucro como o centro de tudo. Existem relações, recursos naturais, bens públicos, conhecimentos, educação e, sobretudo, os seres humanos, que não devem estar sujeitos ao mercado livre (Gadotti, 2008, p. 58).

A economia precisa ser mais humanizada, o lucro não pode ser o principal objetivo, existem outros aspectos da vida dos seres humanos que precisam ser contemplados para que a existência do mundo com a cultura, a arte, a educação, a vida na integralidade no sentido amplo da biodiversidade e da sustentabilidade. “Sem uma educação para a vida sustentável, a Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de nosso domínio técnico-tecnológico” (Gadotti, 2008, p. 63).

Nessa conjuntura, existe a necessidade de formação inicial mínima de ensino básico, fundamental e médio, como exigência do mercado, aos jovens e adultos, que buscam empregabilidade no mundo do trabalho. Assim, a educação formal (EJA) fica condicionada a sua existência e efetividade às demandas do mercado e não dos estudantes. Compactuando com isso, as políticas públicas de educação se alinham e

se adaptam às mudanças impostas pelo mercado. Persiste a pressão pela formação básica de jovens e adultos, ligada à busca pelo emprego e o subemprego, situação que se agravou com as mudanças de políticas de governos a partir do ano de 2016, com o golpe civil parlamentar ocorrido no Brasil, como destaca Pierro ao retomar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:

Em 2018, não foi diferente: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrou que ainda havia 11,5 milhões de jovens, adultos e idosos que não sabiam sequer ler ou escrever um bilhete simples (7% dos brasileiros com 15 anos ou mais), que a escolaridade média das pessoas com 25 anos ou mais era de apenas nove anos de estudo, e que nessa faixa etária apenas 4,3% das pessoas estavam estudando (Pierro, 2023, p. 163).

A triste realidade exposta pela PNAD 2018, revela que há um problema de difícil solução na implementação de políticas públicas de educação no país. O que se encontra na legislação vigente não se configura como realidade prática na solução do analfabetismo da população excluída das oportunidades de pleno desenvolvimento do país. Os referidos dados “[...] variavam segundo a classe social, regiões, as zonas rurais e urbanas, as gerações e a pertença a grupos étnico-raciais, Norte e Nordeste, particularmente as pessoas negras e idosas” (Pierro, 2023, p. 163). O que podemos confirmar tendo em vista a realidade da região que compreende o município de Araguaína, Tocantins, região com alto índice de desemprego, pobreza e desigualdades sociais. Conforme site da Empresa Brasileira de Comunicação do governo Federal (EBC), “a taxa de desocupação no primeiro trimestre de 2024 ficou em 7,9%”. Evidência que o desemprego na região norte do Brasil continua alto colocando em vulnerabilidade social e econômica os jovens e adultos, não inseridos no mundo do trabalho.

Diante dessas condições, é frequente encontrar na escola, alunos com problemas de ordem emocional, mental, cansaço físico resultando na infrequência às aulas, na evasão e no abandono dos estudos em razão da rotina laboral. Existe pouco incentivo por parte do poder público capaz de provocar nestes trabalhadores o desejo de estudar e avançar no conhecimento formal. Assim, somado a este fato, sobra para os jovens e adultos se adaptarem às exigências do mercado com os cursos de formação profissional ou semiprofissionalizantes integrados ao ensino regular formal. Assim, as formas ou instrumentos para trabalhar a aprendizagem devem ser flexíveis, demandando do governo e da sociedade civil atitudes proativas para promover a

formação ampla, articuladas e dentro de uma perspectiva de uma educação que veja a juventude e os adultos na integralidade de suas necessidades.

Somadas a estas questões sociais, surge a necessidade do uso crescente de aparelhos tecnológicos e a utilização intensa da tecnologia da informação e comunicação, exigindo dos trabalhadores uma polivalência em conhecimentos mais específicos em áreas técnicas. Os jovens e adultos das classes populares se distanciam ainda mais de participações específicas desses espaços, em razão “[...] do trabalho autônomo, a tempo parcial, virtual e trabalho intermitente” (Corrochano, 2023, p. 142). A tecnologia e as máquinas, a cada dia substituem o trabalho braçal e a escola pública, bem como a realidade socioeconômica de seus alunos, nem sempre acompanham essa “evolução”. Muitos estudantes da EJA sequer têm acesso a um smartphone, à internet, com dificuldades inclusive em relação ao uso básico de recursos da computação como a digitação.

Assim, entendemos como relevantes as questões relacionadas ao mundo do trabalho para a formação educativa dos adolescentes, jovens e adultos. Estas relações precisam também ser humanizadas, tratadas na integralidade dos seres humanos na formação da consciência social e política no processo de educação para estruturação da individualidade e da coletividade. Para Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Interessante a reflexão, pois esta é uma especificidade das pessoas de desenvolver habilidades e capacidades para o trabalho e a instrução, ou seja, promover a aprendizagem de forma coletiva, em sociedade. Esta capacidade organizativa e de se reconhecer como sujeitos que podem aprender e desenvolver as capacidades cognitivas tornam promotoras de transformações por meio da experiência prática da convivência, buscando a consciência libertadora na escola.

## **2.1 EJA no Tocantins**

O Estado do Tocantins apresenta a memória da Educação de Jovens e Adultos a partir de 1996. Desde essa data, passou a regulamentar suas Resoluções Estaduais seguindo as regras nacionalmente estabelecidas. Considerando as transformações sociais, gradativamente vem mudando a cada ano as regras referentes às ofertas da EJA. A partir da Resolução 01/2000 – CNE/CEB – são estabelecidas as Diretrizes

Nacionais Curriculares da EJA, ressaltando os estudantes como sujeitos de direito em relação à educação básica, fazendo um chamamento para reflexões sobre a oferta da EJA e destaque para as práticas pedagógicas. Esse documento é um marco para a Educação de Jovens e Adultos rompendo com o caráter de suplência e suprimento da EJA, seguindo um modelo pedagógico, assegurando e assumindo a noção de reparação, equidade e qualificação, sendo uma conquista e avanço social.

Em 2006, a instrução normativa de nº 006/2006, define critérios para ingresso e aberturas de turmas de EJA na Rede Estadual de Ensino e nas Unidades escolares do Sistema Prisional.

Em busca de melhorar a qualidade do ensino em 2007, a Secretaria de Educação e Cultura, realizou formação específica para professores da Educação de Jovens e Adultos. Em 1999, o governo do Tocantins implantou o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos nos 139 municípios, sendo organizado mutirão de alfabetização com alunos da rede pública, participação de membros de associações, igrejas, clubes, agentes de saúde e universitários numa ação conjunta com união, estados e municípios (Tocantins, s/d, s/p).

É recente a configuração da EJA como uma modalidade de ensino em uma área específica da política pública de educação. A modalidade foi incluída na LDB 9.394/96 e prevista também nas Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000), caracterizando a EJA como modalidade de educação básica para o atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica.

É importante que o Estado do Tocantins ratifique a legislação Federal que regula a educação de Jovens e adultos, isto demonstra a intencionalidade de reconhecer a importância de cumprir o direito dos estudantes de aprender na escola os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. Entre este reconhecimento da legislação e a prática na implementação de políticas públicas há um grande hiato demonstrado nas dificuldades de manter turmas abertas, fazer divulgação de matrículas, adequar os sistemas de controle e registros para atender estudantes, além da ineficiência para conter a evasão e abandono.

Desde a promulgação da constituição de 1988, diversos movimentos de luta pela educação popular tratam como prioridade a universalização do acesso e permanência de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. A garantia do acesso à educação básica pública e de qualidade para todos prevista na legislação é

uma conquista da sociedade organizada, porém apresenta-se insatisfatória com relação ao ensino básico para os jovens e adultos. Assim, configura uma negação de direito à educação a estes que não puderam por algum motivo concluir a educação básica na infância e adolescência.

O direito de aprender e de se desenvolver intelectualmente integra o básico do conjunto de direitos humanos. A humanidade precisa a todo tempo continuar evoluindo, ampliar o acesso ao conhecimento existente e os novos conhecimentos a serem aprendidos seja formal ou informal, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

**Artigo 26** 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito...

**Artigo 27** 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. (Organização das Nações Unidas, 1948)

A negação aos cidadãos do direito de aprender, de se instruir é uma afronta à dignidade humana dificultando o desenvolvimento social de crianças, adolescentes, jovens e adultos principalmente em nosso país. Assim, existe uma relação direta com a desigualdade social e econômica. O analfabetismo está vinculado a reduzidas possibilidades de oportunidades para quem tem baixa renda ou se encontra em estado de miséria. Os adultos analfabetos sofrem todo tipo de preconceito vivendo em situação de marginalização do ponto de vista político, social e econômico.

A Constituição Federal do Brasil garante o direito a aprendizagem a todos os cidadãos, conforme o art. 205 *caput*, art. 206 *caput*, incisos IX e art. 208 *caput*, incisos II e VII:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

A luta pela garantia da educação básica para todos é responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais, da família, das organizações sociais representativas da sociedade e dos cidadãos. Para que esta garantia seja efetivada de fato e de direito é necessário que os sujeitos afetados com falta de políticas públicas de educação, ou seja, os jovens e adultos, adquiram e desenvolvam consciência política que mobilizem politicamente a sociedade para as transformações sociais.

Vale destacar o que diz a LDB Lei 9.394 de 1996, referente ao direito a aprendizagem dos estudantes da EJA:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Os estudantes da EJA são vítimas do descumprimento destes direitos fundamentais para o desenvolvimento humano. Na trajetória estudantil dos jovens e adultos foram muitas frustrações, fracasso escolar por descaso do poder público em razão da falta do ensino de qualidade e condições justas de vida. Isto é evidenciado no alto índice de analfabetismo de jovens e adultos.

A aprendizagem do estudante da EJA é um direito, portanto há a necessidade de fazer cumprir o que rege a legislação garantindo aos jovens e adultos que por algum motivo não puderam concluir seus estudos na idade regular possam continuar a aprendizagem ao longo da vida.

Necessário consolidar a cultura do direito à educação ao longo da vida, evidenciando atitudes dos sujeitos deste direito violado, ou seja, o direito dos jovens e adultos. Existem avanços da luta pelo direito à educação básica referente à fase de criança e adolescente, sendo mobilizados mecanismos de pressão via sociedade organizada de pais, comunidade e pelo Ministério Público para que a universalização e qualidade do ensino e aprendizagem se efetivem na escola, porém na modalidade

de educação de jovens e adultos previstos em lei, culturalmente há mobilizações tímidas para pressionar o cumprimento de políticas públicas para este campo da EJA, tratado no conjunto de políticas educacionais como não prioritário ou deixado como segundo ou último plano. Configura-se preconceito com relação a estas pessoas a quem precisa ser garantido de forma prática direito de aprender ao longo da vida.

Os estudantes da EJA precisam ser protagonistas do direito à educação básica, assumindo a ação de lutar para resistirem e não se tornarem presas fáceis do sistema capitalista que não interessa que todos adquiram o conhecimento formal. É papel da escola de EJA romper com estes padrões culturais alimentados dentro do sistema capitalista neoliberal das classes dominantes, pois estes não têm interesse que as classes populares cresçam intelectualmente por meio da escolarização pelo investimento público de ensino. Como afirma Soares:

Os padrões culturais das classes dominantes são considerados como uma “subcultura” avaliada em comparação com a cultura dominante, isto é, com padrões idealizados de cultura, que continuem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados (Soares, 2022, p. 15).

De fato, as classes dominantes sentem-se superiores às classes populares. Ser diferente para estes dominadores é ser inferior, por isso, surgem os preconceitos, as desigualdades que são alimentadas entre as classes sociais para que perpetuem inclusive com relação ao direito de crescer intelectualmente.

Esta é uma das razões pelas quais os investimentos na política de EJA sejam restritos, limitados principalmente para as escolas públicas, atendendo os interesses do mercado que de forma política dominam e definem o que deve ser distribuído em termos de renda para a população mais pobre do país. Por outro lado, nas últimas décadas observa-se avanço na ocupação de espaços na implementação desta política pelo setor privado, ou seja, as organizações de serviços do setor empresarial assumem parte da política de atendimento de EJA, enfraquecendo a atuação das escolas públicas que necessitam de recursos, tecnologias e estruturas para melhorar a qualidade principalmente na valorização e formação dos professores.

## 2.2 EJA na Escola Vila Nova

A Escola Estadual Vila Nova foi constituída em 1991, através da Lei de Criação Nº 862 de 22/08/1996. Credenciada pela portaria nº 0653, de 28 de abril de 2011. Constam nos registros da escola que desde 2006 desenvolve a educação de jovens e adultos referente ao 1º segmento (correspondente à alfabetização até o 5º ano – primeira fase do ensino Fundamental) e 2º segmento (correspondente ao 6º ano até o 9º ano. – segunda fase do Ensino fundamental). A partir de 2010, passou a atender turmas do 3º segmento (correspondente ao Ensino Médio).

Até o ano de 2021, a Escola Vila Nova trabalhou com ensino fundamental fase final atendendo crianças e adolescentes e EJA no modelo tradicional. A partir de 2022, a escola foi transformada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), um projeto piloto que está sendo testado e implementado em duas cidades: Gurupi (2021) e em Araguaína (2022), como cumprimento da meta 8, estratégia 8.7 do PEE (Plano Estadual de Educação), conforme segue:

META 8 Elevar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, iniciativa privada e instituições de ensino superior, a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos de idade ou mais, de 87,1% (oitenta e sete inteiros e um décimo por cento) para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2021; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência deste PEE/TO.

Estratégia 8.7. implantar, até o terceiro ano da vigência deste PEE/TO, 3 (três) centros de educação de jovens e adultos, de acordo com a demanda regional, para atender alunos(as) nos períodos diurno e noturno, considerando especificidades, características regionais, condições de vida e de trabalho, inclusive aos jovens e adultos em cumprimento de medida socioeducativa e em regime semi-aberto, assegurando a expansão até o final da vigência deste PEE/TO (Tocantins, 2015, p. 15).

No início da implementação do CEJA Vila Nova, o propósito era trabalhar com turmas do primeiro, segundo e terceiro segmento nos turnos matutino, vespertino e noturno, porém a maior procura foi pelo terceiro segmento, no período noturno. Por essa razão, a escola passou a atender jovens e adultos que tinham interesse por essa etapa da EJA. Atualmente a escola atende seis turmas do terceiro segmento (Ensino Médio), noturnas, e uma turma do segundo segmento (Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano), diurna.

A criação do CEJA Vila Nova provocou mudanças em toda a estrutura e prática pedagógica da escola. Mudanças na carga horária, na equipe de professores e algumas melhorias nas estruturas físicas. A preparação para estas mudanças,

principalmente do ponto de vista pedagógico, provocou pontos de tensão em toda equipe escolar tendo em vista a pressa para início das atividades do primeiro semestre de 2022. Assim, a equipe gestora da escola promoveu estudos a respeito do projeto do CEJA, a partir de materiais produzidos pela equipe da Gerência de EJA/SEDUC-TO (Secretaria Estadual de Educação do Tocantins), para refletir e compreender a proposta de funcionamento deste formato do CEJA. O objetivo geral da proposta do projeto produzido pela SEDUC-TO apresenta algumas concepções teóricas relevantes para a experiência prática e pedagógica:

Redimensionar a função da escola e (re)significar o seu papel social para a oferta de uma educação inclusiva, emancipadora, com perspectiva da transformação social, por meio da Educação Básica e Profissional, nas etapas de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, num Centro que integra educação, cultura e trabalho e assegurar um currículo e atividades pedagógicas e administrativas, que contemplem os saberes acumulados em decorrência das experiências de vida e hábitos dos sujeitos, público alvo da Educação de Jovens e Adultos, no decorrer do seu desenvolvimento humano (Tocantins, 2022, p. 5).

O texto inicia fazendo referência de redimensionar, (re)significar o papel social da escola, ou seja, o objetivo aponta para uma escola que deve passar por um processo de mudança na sua prática, ampliar a visão pedagógico-administrativa da educação básica, refletir sobre esta nova modalidade de EJA de ensino por módulos, visando o aceleração da aprendizagem por meio do trabalho pedagógico na forma presencial e não presencial. O texto induz para uma educação inclusiva, emancipadora com perspectiva de transformação social. Essa concepção de escola provoca muitas reflexões e análises práticas das ações dos professores e de toda a equipe de apoio pedagógico e administrativo. Na prática, a equipe escolar está se apropriando destes conceitos que entendemos ser processual. E nesta caminhada da escola, o aprendizado deve ser construído na perceptiva participativa, no acúmulo de saberes e na mobilização de conhecimentos teórico-prático da equipe pedagógica, sobretudo, dos professores e professoras.

A reflexão de que a escola precisa enfrentar as desigualdades sociais e econômicas, origem dos problemas que afetam os jovens e adultos na dinâmica educacional é o maior desafio para mudanças na cultura escolar, considerando que na EJA encontram-se as camadas populares da sociedade que precisam de instrumentos necessários à luta contra a desigualdade, como já apontado nas seções anteriores. Para Soares (2002, p. 73), “[...] para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a

desigual distribuição desses privilégios”. Ou seja, os privilégios de usufruir dos conhecimentos dos quais a classe dominante mantém o monopólio. Este é um grande desafio para a escola, uma vez que a prática desenvolvida até o início do CEJA no modelo regular e nesta proposta precisou de formação específica para desenvolver novas capacidades e habilidades, visualizando novas possibilidades criativas de ensinar e de aprender.

A necessidade do CEJA Vila Nova ser uma escola inclusiva, emancipadora e que busque a transformação social desafia os professores e professoras a promover reflexões didático-pedagógicas para que estudantes se sintam conscientes da sua identidade e da necessidade de caminhar em busca desta transformação social. Como afirma Soares (2002):

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (Soares, 2002, p. 73).

As concepções teóricas abordadas acima resultaram na iniciativa da equipe gestora de desenvolver estudo básico sobre uma visão libertadora na perspectiva de Paulo Freire, tendo como justificativa o documento de proposta pedagógica da SEDUC-TO, fazendo referência à implantação dos Centros de Educação de Jovens e adultos (CEJA), relativas às metas 7 a 10 do Plano Estadual de Educação (PEE):

[...] e garanta acesso à educação por meio da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo espaço para uma releitura sobre o papel social da escola, o currículo, a formação dos professores, a proposta pedagógica, os aspectos da avaliação, tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire (Tocantins, 2022, p. 4).

Visando dar seguimento a este referencial, a escola assumiu a iniciativa de realizar em forma de seminários reflexões baseadas em partes de livros de Paulo Freire – *A importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*, Capítulo 1, e *Pedagogia da Autonomia*, Capítulos 1 e 2, além de encontros com especialistas na área de EJA para contribuir com a formação da equipe docente. Estas leituras provocaram reflexões teórico-práticas relacionadas ao desenvolvimento do ensino aprendizagem na EJA, ocorreram também alguns “incômodos”, visto que necessitou rever toda a prática de ensino, construir estratégias de planos de aulas, além de trabalhar a visão de mundo dos professores e consequentes reflexões sobre a

realidade socioeconômica dos estudantes. Para Freire, a intervenção pela educação tem uma grande amplitude:

Quando falo em educação com intervenção me refiro tanto a que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (Freire, 2003, p. 109).

A equipe escolar é mobilizada para se despertar e se abrir para as mudanças, não só no âmbito do ensino em sala de aula, mas ampliar os horizontes para outros conhecimentos em diversos campos da sociedade. Se queremos mudanças nas estruturas de educação e na vida dos estudantes precisamos estar motivados a lutar por transformações sociais em todos os aspectos da vida humana.

Afirma-se que os estudos mais recentes apontam para uma crise que se aprofunda na implementação da política pública de educação de jovens, razão pela qual os entes federativos buscam alternativas para que a EJA seja mais atrativa, relevante e significativa. Acreditamos que esta seja a tentativa que a SEDUC-TO está buscando com a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos- (CEJA). Nesta proposta foi pensado o aceleração, a distribuição de carga horária por módulos ministrados em 10 semanas, sendo 35% aulas presenciais e 65% aulas não presenciais, ofertada na Escola Vila Nova nas seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias; sendo a parte não presencial realizada por meio de atividades quinzenais. Os Itinerários Formativos são compostos por Eletivas e Projeto de Vida, correspondendo à parte diversificada e a um conjunto de unidades curriculares, possibilitando o aprofundamento a ampliação de aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento.

Destacamos que a motivação de pessoas jovens e adultas para retornarem à escola é dificultada em razão da pouca mobilidade social, mesmo com o esforço em busca da elevação da escolaridade e do desenvolvimento de qualificações, nem sempre recompensadas frente às baixas remunerações e crescente desemprego.

É importante destacar que nesta proposta do CEJA, a SEDUC-TO propõe atividades não presenciais com maior carga horária, em que o estudante tem a opção de acessar o material de estudos impresso no CEJA referente a cada módulo (área de conhecimento), sendo os estudantes acompanhados pelos professores com materiais complementares e as aulas presenciais desenvolvidas de segunda a sexta-

feira, possibilitando o aceleração do ensino, para que o estudante curse todo o Ensino Médio no período de (1) ano.

Isso é um atrativo para os jovens e adultos. Por outro lado, acontece a flexibilização em relação às metodologias e aos currículos, vinculados ao direcionamento da BNCC, inclusive com a inserção de itinerários formativos. Por isso, é imprescindível a formação continuada de qualidade e valorização dos docentes com vista a contribuírem com propostas e ajustes necessários ao processo de experimentação deste projeto piloto.

A formatação de ensino por módulo com aulas presenciais e atividades não presenciais é uma proposta experimental da Secretaria de Educação do Tocantins, na tentativa de tornar a EJA mais atrativa para os jovens e adultos. No Ensino Médio, conforme mudanças trazidas pela BNCC, devem ser trabalhadas as competências gerais e específicas por meio dos itinerários formativos. A Lei nº 13.415/2017 modificou a LDB, provocando mudanças na estrutura do ensino médio, ampliando de 800 horas para 1.000 horas até 2022, sendo definidas a nova organização curricular na BNCC e a possibilidade de “escolhas” pelos estudantes dos itinerários formativos. No caso da EJA, será desenvolvido de forma interdisciplinar nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e aplicadas

A oferta por módulos nos CEJAs tem muitas implicações, visto que a carga horária de aula presencial é reduzida. Isso exige de os docentes trabalhar o essencial do currículo necessário à aprendizagem do estudante. Os objetos de conhecimento precisam ser abordados de forma criativa para que os estudantes possam alcançar o máximo de abrangência no curto espaço de tempo destinado ao ensino e aprendizagem. O estudante precisa também ser estimulado ao aprendizado por diversos meios, inclusive usando as tecnologias disponíveis. Diante destes desafios há a necessidade de formação para as equipes docentes e gestora para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional.

O perfil dos estudantes do CEJA Vila Nova é formado por jovens e adultos que têm dificuldades diversas; como moradia, distância da residência para o local de trabalho, às vezes também distante da escola, grande parte depende do transporte escolar. Há outros problemas sociais que afetam diretamente homens e mulheres em relação ao trabalho. Homens e mulheres, além de suas responsabilidades familiares, assumem trabalhos como diaristas, serviços temporários, trabalham por hora,

trabalhos nas redes de comércio local, como por exemplo, os supermercados; sendo que a maioria sai do trabalho direto para a escola.

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver metodologias que trabalhem o ensino e aprendizagem para evitar o abandono e a evasão escolar, que na EJA constituem como o principal problema. Visando melhorar o desempenho docente a escola promoveu formações para aprimoramento do planejamento da aula, considerando a metodologia de Paulo Freire, os conhecimentos acadêmicos dos professores, as competências gerais e específicas da BNCC e o reordenamento curricular da EJA produzido pela equipe da SEDUC-TO.

Para que as aulas presenciais se tornassem mais atrativas, dinâmicas e que o foco se voltasse à aprendizagem efetiva dos estudantes, a escola avançou no planejamento coletivo, de modo que os professores trabalham em duplas ou trios, concomitantemente, em sala de aula, e os alunos então têm diversas possibilidades de aprender em um ambiente que conta com dois ou três professores juntos, que planejam e ministram as aulas de forma coletiva e alinhada.

Esta prática de aula compartilhada foi validada como positiva a partir de uma consulta em 2022 com os estudantes, que aprovaram a nova metodologia de ensino.

A implementação da política de educação de jovens e adultos é complexa porque envolve questões mais estruturais da política social e econômica brasileira, que já foram comentadas no início deste histórico. O retorno desses jovens e adultos à EJA é marcado por muitas expectativas por parte deles e da escola, considerando toda a estrutura física e pedagógica para acolher, compreender o cotidiano das diversidades de idade e das especificidades presentes no desenvolvimento desta modalidade de ensino. Entre outras coisas, na escola, para atender as necessidades de mulheres e homens que precisam levar seus filhos enquanto estão estudando, foi preparada a sala de acolhimento como apoio no atendimento das crianças.

Mesmo assim, ainda persistem dificuldades para mobilizar estudantes para o CEJA. A situação social e econômica relacionada às relações de trabalho e questões familiares afetam diretamente na infrequência, na evasão e no abandono dos estudantes na escola, influenciando nos resultados dos índices de aprovação e de reprovação escolar. Para captação de estudantes para a escola são realizadas campanhas de divulgação em grandes empresas, nas redes sociais, por meio de carro de som nos bairros e cartazes nos bares, igrejas e outros espaços da comunidade,

além da busca ativa para conter ou minimizar a infrequência, a evasão e o abandono escolar.

As perspectivas futuras para o Centro de Ensino de Jovens e Adultos se apresentam como alternativa motivacional em relação à oportunidade de estudo para os estudantes frente aos enormes desafios para enfrentar a complexidade de problemas que afetam a vida da juventude dentro de um contexto adverso.

### 2.2.1 Desafios vivenciados no processo de implantação do CEJA Vila Nova

Relacionamos a seguir alguns dos desafios que identificamos em nossa escola. A primeira delas é a falta de prioridade das políticas públicas voltadas para EJA por parte do poder público. Essa situação fica evidenciada, principalmente nos baixos investimentos nesta modalidade de educação, nas estruturas das escolas, na formação continuada de professores que nunca é voltada para as áreas específicas ou pelo menos parte das formações voltadas para as equipes de EJA. Por outro lado, a omissão por parte do poder público relacionada às formações abre oportunidades para a escola promover a formação de acordo com as suas necessidades, produzir o próprio material, desenvolver e aplicar metodologias e aproveitar os saberes e potenciais existentes na própria escola para o melhor desenvolvimento da proposta pedagógica.

Como já destacado, a proposta do CEJA deve ser aplicada considerando os pressupostos de Paulo Freire e, para isso, é necessário desconstruir práticas rotineiras adotadas na escola, promover reflexões de teorias fazer as críticas necessárias para que a visão da educação libertadora seja adotada como prática em sala de aula pelos professores. Este processo de formação dos professores no CEJA Vila Nova encontra-se em andamento.

Uma segunda questão está relacionada à rotatividade de professores, uma vez que as aulas na EJA dependem da quantidade de estudantes matriculados por turmas. Há sempre uma instabilidade frente à permanência do quadro de professores e, além disso, muitos docentes acabam atuando fora de sua área de formação para que haja a funcionalidade dentro do sistema educacional. Um levantamento a esse respeito sobre a EJA em Araguaína foi realizado pela dissertação de Wiliana Carneiro Carvalho (2017). Atualmente na Escola Estadual Vila Nova, existe apenas uma professora que atua no segundo segmento (ensino fundamental) com formação em

outra área distinta da que se encontra atuando neste semestre. O que se pode afirmar é que há uma constante rotatividade de professores em razão da dificuldade de se completar a carga horária em cada área de conhecimento para a qual o professor é habilitado, confirmando a informação levantada na referida dissertação.

Outro aspecto está relacionado ao material didático destinado à EJA, uma vez que nem sempre atende à necessidade dos professores e dos estudantes, em virtude de incoerências com a proposta pedagógica. Assim, os professores atuam de forma livre para criar instrumentos de aprendizagem, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem. Falta, pois, uma produção mais atenta às demandas desse público de estudantes, o que passa por assumir um projeto de formação mais coerente.

Com relação ao uso das tecnologias, a escola dispõe de laboratório de informática, biblioteca, possui *data shows* suficiente para a necessidade dos professores, e recentemente os professores receberam da SEDUC computadores e a escola recebeu *chromebooks* para uso em sala de aula. Porém, há dificuldades dos estudantes no uso destes computadores por desconhecimento em relação à informática básica ou por nunca terem tido acesso a um computador. Há necessidade de formação para os professores quanto ao uso das tecnologias como instrumento de aprendizagem. Veja-se, a esse respeito, o que diz a própria BNCC (Brasil, 2018) ao privilegiar gêneros que circulam nos meios digitais.

Outra questão diz respeito a sobrecarga, sobre a equipe de CEJA, em relação à divulgação dos atrativos da escola para mobilizar os estudantes na realização das matrículas, o que poderia contar com a estrutura de comunicação da SEDUC-TO dentro dessa política educacional.

A isso se acresce o fato de que a escola enfrenta uma série de desafios com relação à mobilização para compor turmas do CEJA. A própria normativa na SEDUC, que orienta a abertura de turmas, torna-se um entrave em razão da exigência de que seja apresentada pela secretaria da escola uma lista antecipada com informações básicas dos estudantes interessados em retornar aos estudos. Assim, é necessário fazer a divulgação da escola, criando uma situação de instabilidade para os docentes e os alunos, uma vez que nem sempre há certeza quanto à abertura de turma pelo sistema da SEDUC-TO, instalando uma sensação de angústia entre os professores, sobretudo pela incerteza quanto à manutenção das cargas horárias, além de levar muitos a alunos a desistirem.

A evasão e o abandono escolar apresentam-se como um problema imediatamente identificado e aparente porque tem muitas causas em função da complexidade de problemas sociais enfrentados pela juventude e pelos adultos das classes populares, os quais já foram problematizados anteriormente, provocando o desânimo dos jovens pelos estudos.

Outro aspecto depende exclusivamente da escola que tem a responsabilidade de cuidar para que os jovens e adultos mantenham sempre alta a autoestima para que a carga de frustrações do cotidiano não seja fator de abandono e evasão. Os professores precisam ser valorizados não só do ponto de vista da remuneração salarial, mas também em relação às condições de trabalho, dos cuidados com a saúde mental e emocional para que tenham condições de ministrar boas aulas, dinâmicas e atrativas, a partir de um bom planejamento.

Há que se ressaltar a ocorrência de reprovação, fato que em parte está relacionado à concepção dos docentes sobre a avaliação. Tendo em vista a complexidade da educação de jovens e adultos e as constantes mudanças nas práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem. A avaliação também está sendo ressignificada dentro de um propósito mais amplo no CEJA, visando ações individuais e coletivas entre as equipes de estudantes e professores.

Caberia uma formação continuada e atualizada coerente com a proposta pedagógica do CEJA, promovida de forma intencional pela equipe gestora. É necessário estreitar a articulação e parceria com as universidades públicas e privadas para que possam apoiar nas formações continuadas, além de divulgar os cursos de pós-graduação para que os professores possam se qualificar para melhorar o desempenho do ensino e aprendizagem com os estudantes do CEJA. Outro aspecto, é a aprendizagem dentro da equipe escolar, considerando as habilidades e capacidades de professores e professoras com formação de mestrado, doutorado que podem contribuir compartilhando seus conhecimentos para o crescimento e formação continuada dos docentes.

É preciso promover o ensino e a aprendizagem considerando as restrições do tempo pedagógico em sala de aula, pois em aulas não presenciais nem sempre o estudante alcança as habilidades necessárias para promover as leituras, compreender o que leu e fazer as atividades propostas. Existe a possibilidade de o estudante se dirigir à escola no contraturno para tirar dúvidas, conversar com os

professores, porém termina não se efetivando esta oportunidade porque a maioria dos estudantes neste período encontra-se no trabalho.

O desenvolvimento das aulas compartilhadas no CEJA é um experimento recente e muito desafiador, tanto para a equipe gestora como para os professores. Para a equipe gestora, por desafiar os docentes a experimentar o trabalho coletivo de planejar e executar os planos de aula em equipe, promover a aprendizagem mútua entre os colegas professores, desenvolver ações interdisciplinares ou transdisciplinares. Para os docentes, existe o desafio de superar o individualismo, as vaidades, o temor de julgamentos e de se expor demonstrando os conhecimentos frente ao colega. A escola é espaço de construção coletiva de conhecimento e compartilhamento de saberes de convergência e diálogo interdisciplinares.

A escola como executora da política pública de EJA vive uma constante pressão para se manter funcionando com a quantidade adequada de estudantes e garantir ensino e aprendizagem, por meio de aulas com o currículo essencial, contextualizado e de forma acelerada sem comprometer os resultados de aprovação. Todo o trabalho educativo visa garantir aos jovens e adultos a oportunidade de concluírem o ensino básico e estimular que continuem a caminhada estudantil em universidades, principalmente na universidade pública, para que se desenvolvam, cresçam na vida social, política e econômica adquirindo a cidadania e transformação social.

Diante do exposto, são, pois, muitas as demandas e que merecem atenção para uma oferta de educação de qualidade. Nesse sentido, esta dissertação faz parte desse esforço de mudanças.



### 3 LEITURA LITERÁRIA NA EJA

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.*

*(Freire, 2001, p.11)*

A literatura, ao longo da história, passou por muitas transformações considerando as produções variadas de textos, gêneros literários e sua função para vida das pessoas, para vivência social, para compreensão individual ou considerando a natureza pública. O conhecimento literário é especial, pois o ser humano pode usufruir para ampliar a imaginação e os ideais na vida cultural, na preparação e observação das artes produzidas pelo homem. Nesse aspecto, os livros e as demais artes literárias em geral influenciam comportamentos, compreensões, concepções de vida e interpretações de fatos e realidades da vida humana, além do que o leitor pode ou não acreditar no que ler, ou fazer outras reflexões depois de ler os livros literários. “A literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura” (Compagnon, 1999, p. 37). A amplitude da literatura indica um horizonte que provoca o interesse de acordo com as classes sociais.

Para Candido (2011, p. 177), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. A literatura aguça o pensamento, os valores presentes no ser humano e na sociedade. Nas leituras de ficção, na poesia e nas ações dramáticas. Ainda segundo Candido (2011, p. 178), “no âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”, por isso o livro nas mãos do leitor torna possível que ocorra perturbação ou mesmo risco. É o efeito que a leitura literária faz com o leitor.

O autor tem sua relevância sendo que mais interessa no que se refere à intenção, seu papel e relação entre o texto e o autor, na produção literária, no compromisso para produzir o sentido e a significação. Assim, para muitos analistas o sentido de um texto é o que o autor quis dizer. Trata-se assim de um preconceito que

se sabemos o que o autor quis dizer, não há espaços para a interpretação literária ou mesmo a diversidade de olhares para o conteúdo da obra literária. Quando há intertextualidade e o autor desaparece, a literatura não há sentido único, original, no princípio, no fundo do texto.

De acordo com Compagnon (1999, p. 51), “o leitor, e não o autor, é o lugar onde a unidade do texto se produz, no seu destino, não na sua origem”. Assim, podemos depreender que a interação do leitor com o texto (leitura) é crucial para a interpretação, o estabelecimento de sentidos. Sobre a distinção entre sentido e significação, “o sentido é o objeto da interpretação do texto; a significação é o objeto da aplicação do texto ao contexto de sua recepção (primeira ou ulterior) e, portanto, de sua avaliação” (Compagnon, 1999, p. 86).

Há a necessidade de se trabalhar com mais intencionalidade a educação literária nas escolas, para que o ensino de literatura contribua de forma efetiva na formação do leitor de livros e textos literários. Este é um desafio para escolas, professores e estudantes que precisam ser ensinados com relação à prática e ao gosto pela leitura em geral, e o gosto pela literatura. Conforme ressalta a escritora Colomer (2007, p. 30), “o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, é ler literatura”.

Essa formação literária é importante para a sociabilidade que acontece na confrontação com textos que apresentam como as gerações passadas e as atuais abordaram a maneira de como as atividades humanas ocorreram através da linguagem. Outra forma de olhar é como os diversos textos literários oferecem aos estudantes a oportunidade de por meio da diversidade social e cultural analisar as influências propostas ao longo do tempo relacionadas as grandes questões filosóficas. Há também a preocupação com os currículos escolares que privilegiam outras áreas do estudo da língua em detrimento do ensino literário. Esta é uma questão que influencia diretamente na baixa formação de leitores de livros literários, pelo pouco incentivo de políticas públicas, pelos problemas na formação dos professores e pelo limitado estímulo à leitura na escola.

Por outro lado, existem estudantes como é o caso na EJA, que não dispõem de condições financeiras para fazer aquisições de livros literários e assim desenvolver as habilidades de leituras necessárias ao pleno desenvolvimento da leitura literária, conforme afirmam Silva e Melo (2015, p. 65), referindo-se à situação dos alunos e alunas cursando a universidade “[...] a maioria desses alunos e alunas está em uma

condição econômica instável”. Situação que assemelha ao quadro social vivido pelos alunos e alunas da EJA, em que os estudantes se sacrificam para continuar seus estudos sendo importante apresentar textos que possam animar e estimular a leitura e para que isto aconteça é importante fazer o uso da biblioteca.

Assim, essa realidade desafia da mesma forma o ensino da literatura na educação com os jovens e adultos, conforme Silva e Melo (2015):

[...] encontram-se, portanto, inseridos numa classe social para a qual a literatura prestigiada pela academia pode encontrar-se como uma ausência do ponto de vista das práticas de consumo cultural, ocupando-se das demandas mais urgentes e relativas à subsistência (Silva; Melo, 2015, p. 65).

Esta realidade é presente na vida dos estudantes com os quais trabalhamos, o que evidencia uma situação longe da ideal para a formação de leitores e leitoras, em razão das condições financeiras e de vida para garantir a formação estudantil adequada e plena. É necessário fazer um recorte das mulheres, mães que se aventuram na experiência de estudar precisando levar seus filhos pequenos para a escola, por não terem com quem deixá-los em casa. Apesar deste contexto e do pouco tempo de carga horária para realização de leituras, a escola tem empreendido esforços com os professores de linguagens, no sentido de priorizar a leitura para superar as dificuldades no desenvolvimento da formação escolar.

Referindo-se ao leitor, pode ocorrer que haja resistência do leitor à leitura literária, assim, Compagnon (1999) comenta os argumentos de Proust, a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Há um jogo da liberdade, o texto dialoga com o leitor, o texto pode modificar a visão do leitor e o leitor pode impor suas impressões sobre a leitura dos textos literários. Há uma interação dialética entre o texto e o leitor, explicados pela fenomenologia (Compagnon, 1999). O objeto literário é a interação do texto com o leitor. Há também as figuras do autor implícito (narrador) que se dirige ao leitor implícito (narratário), em que pactuam definindo as condições de inserção do leitor no livro. Para Candido (2011, p. 179), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

O leitor literário pode também se perder nas suas leituras em razão das muitas interpretações, às vezes equivocadas. “Um leitor também é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor” (Piglia, 2006, p. 11).

Um desafio na formação de leitores críticos é a baixa utilização ou a integração das diversas tecnologias que podem ser incorporadas no ensino da literatura. Pode ser um caminho para o enfrentamento da desigualdade social presente nas escolas. A cada dia, as tecnologias avançam e os leitores passam a ser expectadores de livros e das artes visuais, pois “enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também audiolivros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular” (Canclini, 2008, p. 18). A questão do ensino e da prática de leitura é cultural nas escolas. Há muitas limitações que precisam ser superadas.

As tecnologias estão sendo capturadas pelas grandes editoras e redes de comunicação que avançam no campo privado da educação, influenciando a escola pública a consumir os produtos que são transformados em plataformas. Trata-se de uma proposta neoliberal incluídas nas políticas públicas de educação:

A educação foi cedendo autonomia ao diminuir a importância da escola pública e laica e crescer o ensino privado que, com frequência, subordina o processo educacional às aptidões de mercado e se preocupa mais em capacitar tecnicamente do que formar para aptidões culturais. Em vez de formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento, treina peritos disciplinados (Canclini, 2008, p. 23).

Assim, a escola perde espaço de influência cultural e artística, enquanto se multiplica as mídias de massa, a comunicação digital e eletrônica como instâncias de acesso e promoção de saberes e formação cultural. “Os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam” (Canclini, 2008, p. 24).

A responsabilidade para a escola e seu compromisso com a leitura precisam ser intensificados para que os estudantes possam se desenvolver na leitura literária, sendo capazes de estabelecer as conexões entre os conhecimentos aprendidos na escola e os conhecimentos adquiridos na vida, articulando isso com as experiências individuais e coletivas em sociedade. A prática de leitura desperta no leitor a curiosidade, a vontade de aprender e ampliar seus conhecimentos, portanto, desenvolve o letramento pleno para sua caminhada na vida. Por isso é importante que a escola tenha um bom acervo de livros e que faça bom uso desses, principalmente em um local específico para isso, de preferência uma biblioteca. No caso do CEJA Vila Nova o ambiente reservado para a biblioteca é relativamente adequado, o espaço é pequeno, com mesas para estudo, a ventilação regular para condições de leitura,

porém existe bom acervo para fazer atividades de leitura que favoreçam o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Quando olho para essa realidade, lembro da minha formação leitora, ela foi diversificada, marcada pelo gosto por assuntos diversos, entre outros, economia, política, temas sociais, espiritualidade. A leitura literária aconteceu na minha vida de estudante de forma fragmentada no modelo disciplinar, focado na localização do contexto histórico, identificação de produção de obras literárias clássicas da literatura brasileira e leitura de romances, poemas e textos diversos. Confesso que nunca atentei para uma preocupação mais contextualizada, para construção da significação e a produção dos textos.

Ao longo da minha carreira como professor, na qual o maior tempo de experiência foi como professor de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, sempre me preocupei com os conhecimentos que os estudantes traziam de suas práticas de leitura, procurando integrar estes saberes para ampliar as técnicas e interesses por temas que fortalecessem o desejo pelo estudo, problematização e compreensão mais ampla da vida em sociedade. Nesse contexto, sou ciente de que as limitações relativas à leitura literária observada estão presentes na minha prática como professor e na prática dos estudantes. Insuficiências que ocorrem pelo pouco incentivo em direção à literatura pela restrição de carga horária, pela pouca disponibilidade de livros e pela valorização da linguística e outros conhecimentos da língua que ocuparam mais espaços. Foram poucos textos para realizações de atividades com leitura literária. Bons resultados requerem material adequado, textos literários acessíveis a todos os estudantes, conforme abordam Melo e Silva (2018):

Retomemos a ideia de que uma aula de literatura – que tenha como objetivo principal a formação de leitores literários – não pode ser feita sem a presença do texto literário. Esse texto literário poderá estar em vários suportes e formatos: no livro didático, em uma cópia xerocada, na tela de um smartphone, na lousa ou em um livro literário pode ainda ser um fragmento ou o texto completo (Melo; Silva, 2018, p. 71-72).

Assim, a leitura literária deve ser preparada com textos com os quais o estudante possa ter a experiência de manusear o livro literário, ler os textos, analisar, refletir as expressões presentes no texto aguçando a imaginação, as ideias sobre as diversas realidades e objetivos propostos na leitura. Os estudantes e professores

precisam experimentar a prática da leitura. A leitura faz o estudante desenvolver o intelecto, favorecendo a consciência política.

No entanto, os professores sofrem as imposições do sistema educacional que impõe o uso dos livros didáticos, que nem sempre oportunizam a leitura do texto literário em sua completude, leem-se fragmentos. Além disso, esses materiais didáticos seguem à necessidade de preparar os estudantes para as avaliações internas e externas, como forma de analisar o ensino/aprendizagem desenvolvidas. A leitura é experiência prática e desafiadora.

Conforme Melo e Silva (2018, p. 66), “como sabemos, ninguém nasce leitor de literatura, mas vai se formando leitor ao longo de sua vida. Esse formar leitor é sempre processual, não possuindo um fim que o concretize”. Esta compreensão é relevante para o ensino de literatura na escola, na perspectiva de enfrentar as dificuldades que se encontram no desenvolvimento da leitura com os estudantes. Na escola, precisamos entender que a leitura é processual, portanto, é construída na prática contínua e mediada. Não existe um leitor pronto e acabado, somos seres em constante aprendizado e em formação, por isso a necessidade de adquirir uma compreensão mais ampla do texto como um todo carregado de sentidos. Conforme afirma Fiorin (2004):

O texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto linguístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantêm com outros discursos a partir dos quais se constitui (Fiorin, 2004, p. 108).

Esta visão ampla, humanística, contextualizada e vinculada à realidade social e histórica fortalece a construção do sentido do discurso, e reforça a importância de que professores e alunos, por meio da leitura de bons textos, cresçam em sua consciência e leitura de mundo.

No entanto, para que isso ocorra há desafios que considero estruturais dentro do sistema educacional em relação à leitura literária. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) incentiva as escolas a promoverem a leitura por meio de orientações nos documentos institucionais e às vezes por meio de formação continuada sem muito efeito prático. Ocorre que entre as dificuldades enfrentadas pelos professores de linguagens encontram-se a sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas, já que, além da preparação e execução das aulas,

há os registros nos diários, a busca ativa de alunos, os relatórios e, na EJA, ainda se tem o desafio quanto à seleção de conhecimentos necessários para os estudantes aprenderem, já que o tempo pedagógico presencial é reduzido.

Tudo isso é carga que se configura numa rotina do “fazer ser” e geralmente vem da forma de determinações do sistema de ensino, assemelhando-se à dinâmica das máquinas. Todos os participantes aguardam direcionamentos das instâncias superiores para tomada de iniciativas internas frente à dinâmica da escola e, muitas vezes, apenas cumprem o que é determinado, seguem um ritmo mecânico com poucos momentos de reflexão, executam, como o funcionamento de uma máquina que reproduz ações em série de forma mecanicista. Essa prática da repetição que sucessivamente estamos envolvidos, ou seja, trata-se de ações mecanicistas, vinculadas a atuação para encontrar resultados imediatos para o cumprimento de tarefas, atender a legislação e satisfazer ao público, neste caso, os jovens e adultos que buscam de forma acelerada concluir as etapas de estudos.

Esta realidade que pode ser superada pela experiência prática, principalmente de forma individual quando se propõe a agir rumo à transformação se interessando pela leitura e pela formação acadêmica. E neste sentido nossa escola tem professores e professoras que inspiram e são referência no interesse de estudar para ministrar as aulas e pesquisar em âmbito de pós-graduação. É importante o professor ser um leitor de textos literários para conseguir influenciar os estudantes a leitura literária. A outra forma de superar o desafio é agir coletivamente, aprendendo juntos uns com os outros, compartilhando experiências, saberes e práticas, numa formação permanente, conforme:

O leitor – apesar de ser um sujeito que, solitariamente, está diante de algum tipo de texto – se forma no coletivo, a partir dos sentidos que uma sociedade em determinado tempo histórico e espaço atribui à leitura. Então, o processo de ser leitor inclui um formar-se permanente, um relacionar-se com o outro e um atribuir sentidos ao ato da leitura (Melo; Silva, 2018, p. 66-67).

A EJA é um ambiente fértil para disseminar experiências. Assim, cabe aos professores aproveitarem os espaços para desenvolver metodologias, atitudes pedagógicas que instruem de forma propositiva o ensino de literatura. Para mim, o início de toda ação ou atividade pedagógica na área da linguagem deve ser a atividade de leitura. O texto literário pode ser o impulsionador do ensino e aprendizagem para

os professores e alunos, como afirma Fiorin, no ensino da língua o mais importante é o texto literário:

Os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio devem ser expostos a todos os tipos de textos: a notícia; a receita de cozinha; a publicidade; os textos dos manuais técnicos etc. No entanto, não nos esqueçamos de que, no ensino de língua materna, o texto mais importante é o literário (Fiorin, 2004, p. 109).

É o texto literário que permite analisar, pensar sobre o que é exposto, a estética, a beleza, a ideologia, apresentação da lógica do narrador, dos actantes, interagindo enunciador e enunciatários, revelando os diversos jeitos de olhar o mundo e tudo que movimenta no mundo dos acontecimentos. Visto desta forma, as interações são partes inerentes das relações e comunicações humanas que resultam no alcance de diversos sentidos.

Em razão dos aspectos destacados referente ao ensino na EJA, observa-se a defasagem em relação ao ensino de literatura, causados por aspectos estruturais que envolvem o baixo incentivo, as abordagens literárias com pouca ênfase no reordenamento curricular da EJA e pelas dificuldades de formação dos professores. Apesar destas dificuldades, a área de linguagens na Escola Estadual Vila Nova sempre se preocupou com o ensino de literatura, no decorrer da sua história, tradicionalmente, tem “remado contra a maré”, no ensino e na produção literária de contos, crônicas e poemas.

Desde o seu início a escola organiza campanhas para produção anual dos textos literários com os estudantes do ensino fundamental e da EJA. Estas publicações encontram-se na biblioteca da escola, sendo utilizadas na atualidade para ensino, reescrita de textos e leituras com os estudantes. Outras práticas atuais realizadas pela escola são produção de poemas, crônicas e realização de saraus para exposições, leitura de textos literários produzidos pelos estudantes como culminância dos estudos de literatura realizados durante as aulas na escola.

Reconheço a necessidade de compreender com mais profundidade a importância e a amplitude da literatura para o meu conhecimento acadêmico e para a prática em sala de aula. A leitura de livros literários com a visão mais voltada para os sentidos, em busca do sensível e da subjetividade das necessidades humanas e as razões para explicar, compreender os diversos contextos que movem as relações da vida, social, política na sociedade. Há um caminho longo a ser percorrido, sobretudo, referente à fruição do texto literário e à análise semiótica.

Por outro lado, é importante analisar que há um caminho já percorrido, principalmente quando trabalhamos literatura na EJA. A literatura é arte e cultura que provoca e atiça nos estudantes e professores a imaginação contida na imensidão de sentimentos, emoções e razões na viagem num mundo em transformação. Candido (2011), mostra uma explicação bem ampla sobre literatura:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todo os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

A literatura também é um direito que todos devem usufruir, os estudantes das redes públicas, principalmente. É importante pensar na distribuição justa dos recursos econômicos e financeiros produzidos pela sociedade para garantir que os estudantes tenham acesso à leitura e à literatura.

Assim, a função da literatura é expor a realidade em forma de arte, com criatividade, sabedoria, provocando a imaginação humana considerando a multiplicidade de experiências, as diversas dimensões, contextos e vivências sociais, rompendo com padrões estabelecidos de produção textual em literatura. A arte literária contribui para a promoção da subversão no sentido da liberdade em abordagens temáticas, estratégias de exposições de ideias, conhecimentos e saberes vividos na sociedade.

Os estudantes da EJA têm suas histórias marcadas por muitas emoções, paixões, frustrações, dramas, vitórias e superação. No ensino de literatura percebe-se a animação e euforia, tanto na leitura quanto na produção literária, principalmente na produção de poemas e minicontos. Estas experiências de vida são evidenciadas nas falas, nos compartilhamentos em sala de aula e na compreensão dos textos literários.

É lamentável que o tempo seja muito curto para aprofundar com os estudantes o quanto podem avançar em conhecimento da arte literária. Com um currículo cada vez mais enxuto, implicando uma formação bastante acelerada e mais pragmática, o texto literário acaba parecendo acessório. Com a literatura sensibilidade é aflorada, dependendo do texto, do assunto abordado e da temática a ser trabalhada na aula. Além disso, a literatura tem uma dimensão subversiva:

A literatura e as outras artes têm um papel subversivo: mostrar que a realidade pode ser outra, demonstrar que não se pode naturalizar a história. E o professor de língua materna assume esse papel subversivo ou estará simplesmente ajudando a desenvolver um sistema educacional destinado a formar mão de obra para as necessidades do capitalismo. A democracia só sobreviverá, se os homens se tornarem mais humanos e, por isso, a tarefa dos professores de língua materna é, ao mostrar a linguagem, a literatura como o lugar de criação da alteridade, ensinar a tolerância, o respeito pela diferença e, portanto, a democracia (Fiorin, 2004, p 116).

Toda política educacional precisa ser humanizada e na EJA o respeito ao ser humano que sofreu diversas situações de exclusão do processo de ensino-aprendizagem precisa ser observado por todos os profissionais vinculados à educação de jovens e adultos. Como diz Freire (2003, p. 94), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Esta sensibilidade humana precisa estar presente com atitude prática para que fique evidente a coerência entre teoria da educação libertadora e a prática com os estudantes.

A vida dos jovens e adultos da EJA é marcada por muitas frustrações, preconceitos e lutas diárias para superar as dificuldades do contexto vivenciado na vida social, razão pelas quais docentes e toda equipe escolar deve exercitar atitudes de bom trato, acolhimento e inclusão, conforme aprendemos com Paulo Freire:

Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 2003, p. 97).

A EJA para se tornar mais atraente para os trabalhadores e trabalhadoras que dela necessitam tornou a programação de ensino mais acelerada e flexível, cabendo aos professores e equipe gestora organizar o currículo mais adequado aos jovens e adultos. São arranjos que contribuem para encontrar saídas imediatas a fim de acomodar uma realidade complexa que atinge a população da classe trabalhadora diretamente impactada. Outro desafio para o ensino de literatura na EJA é a condição social dos estudantes que têm pouco ou nenhuma condição financeira favorável à aquisição de livros literários para leitura. São muitas as causas que dificultam a aquisição de livros pelos alunos: a situação econômica das famílias; a pouca prática de cultura de leitura e pouco incentivo ao uso das bibliotecas.

O estudante da EJA, antes de fazer a aquisição de um livro literário preocupa-se com a sua situação alimentar, sua sobrevivência diária. Este é um tema preocupante, uma vez que seria importante ter políticas de incentivo à leitura com

subsídio governamental para que os estudantes possam ter o direito de adquirir livros literários gratuitamente ou a preços mais acessíveis facilitando o acesso à leitura, visto que nem em todos os contextos escolares os livros existentes nas bibliotecas atendem às especificidades de interesses de leitura dos estudantes.

Em virtude das dificuldades encontradas por estes estudantes em suas vidas, há a necessidade de desenvolver, na escola, a leitura que provoque no estudante a reflexão sobre a realidade pessoal, social, suas vivências, suas experiências, seus relacionamentos que contribuam para o desenvolvimento pleno na vida.

As teorias orientam a prática educacional e toda escola tem uma concepção política e pedagógica em sua prática diária com os estudantes. A partir desta consciência, questiona-se: que caminho a escola deve seguir? A manutenção do sistema de ensino que replica uma realidade opressora ou um sistema de ensino que trabalha na perspectiva libertadora e transformadora? Os fundamentos devem permanecer vivos para orientar a prática de ensino com os estudantes que promovem mudanças e fazem as pessoas pensarem, refletirem sobre as construções de pensamento.

Essa capacidade humana de criar, recriar, aprender uns com os outros e intervir participando das mudanças, crendo que podem transformar a realidade adversa em que se encontram é fundamental nas experiências com grupos de jovens e adultos.

A escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Uma pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido é uma pedagogia do gosto, pois, como dizia o poeta Valéry, a compreensão precede o êxtase estético (Fiorin, 2004, p.108).

A escola é um espaço de interação para os estudantes voltados para aquisição de informações e conhecimentos para a vida. A escola precisa valorizar a leitura literária, intencional por meio dos professores e toda a estrutura de gestão para aflorar a sensibilidade, o gosto e o estético.

### 3.1 Contribuições da Semiótica para uma mediação da leitura

A leitura é uma das práticas de linguagem privilegiadas na escola, envolvendo uma das principais, senão a principal, competência a ser adquirida e desenvolvida ao longo do processo de formação. Nessa esfera, encontra-se o texto literário e as complexidades encontradas para a sua abordagem a demandar considerar o papel do docente como formador de leitores e a mediação que pode exercer junto aos estudantes nas atividades de leitura.

Sabemos que diversos fatores podem influenciar na leitura, como já destacado neste trabalho, mas, para além disso, é necessário que o aluno seja orientado, pelos professores, a entrever as estratégias utilizadas nos textos. Como afirma Fiorin (2005, p. 9), “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva nele”.

A formação docente, principalmente referente ao ensino literário, pode ser uma das principais causas que provocam um conjunto de dificuldades na promoção da leitura, ou até no distanciamento dos estudantes frente a esses textos. Um dos problemas é que se pode falar que mesmo os professores carecem não só de gosto pela leitura do texto literário, mas também de conhecimentos teóricos e metodológicos que facilitem ampliar as análises de textos com os estudantes. Como destaca Rildo Cosson:

Todavia, no que tange à formação docente, talvez o maior desafio para o ensino da leitura literária na escola hoje esteja além da ausência ou presença de uma nova disciplina na organização curricular. Ainda que necessário, um espaço curricular específico para a reflexão sobre o ensino da literatura nos cursos de licenciatura já não é o suficiente. [...] se objetivo é formar um professor capaz de desenvolver o letramento literário de seus alunos, é preciso garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino da literatura.” [...] Trata-se, portanto, de uma tripla formação: o especialista, o leitor e o professor (Cosson, 2021, p. 38 - 39).

Longe de “condenar” os professores, Melo e Silva (2018) analisam as condições que envolvem a formação de professores, levando em conta aspectos sociais, econômicos e históricos que resultam, tantas vezes, nas dificuldades e impossibilidades de efetiva experiência estética.

Nessa perspectiva, elege-se neste trabalho a perspectiva teórica e metodológica da semiótica discursiva, teoria que “[...] tem por objeto o texto, ou

melhor, procura descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (Barros, 2005, p. 11). Compreendendo o texto como “objeto de significação” e “objeto de comunicação”, essa abordagem teórica considera que a construção do(s) sentido(s) do texto se realiza por tanto por mecanismos internos quanto por fatores contextuais ou sócio-históricos (Barros, 2005).

A análise semiótica abre os horizontes de percepções textuais que dialogam com linguística, filosofia, sociologia, fenomenologia entre outras ciências humanas. Como expõe Fiorin (2004, p. 108), “[...] da Semiótica, podem-se tomar seus estudos sobre os mecanismos internos de agenciamento do sentido: estruturas fundamentais do texto, organização da narrativa, tematização e figurativização, actorialização, temporalização e espacialização etc.”.

Assim, há um universo a ser compreendido e analisado nos diversos textos por meio da semiótica e que são importantes à aprendizagem e vivência humana. Para esta compreensão é relevante entender a teoria básica, segundo Floch:

Para a semiótica, o sentido resulta da reunião, na fala na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O plano de conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discurso (Floch, 2001, p. 9).

Há uma interligação de causa e efeito entre fatos e realidade construídos a partir da linguagem. Toda construção no campo da linguagem é feita para alcançar intenções, interações, objetivos, sentidos, influenciar pessoas ou, grupos de pessoas promovendo um entendimento sobre assuntos diversos, temas da atualidade determinando maneiras de pensar e agir. Para alcançar estes objetivos na construção da linguagem há planos definidos que na semiótica são chamados de plano de conteúdos e planos de expressão, ou seja, referem-se às dimensões de significado e significante. O plano de conteúdo aborda as construções históricas, as ideias e as significações.

Pensar os textos e a linguagem expressa pelo ponto de vista da semiótica é muito interessante porque a visão de compreensão do texto ganha amplitude, pois analisa outros aspectos nem sempre perceptíveis em outras formas de analisar os textos literários. A semiótica é autônoma a respeito do estudo dos fatos da linguagem em relação à priorização de uma certeza ou que seja fiel a uma realidade como caso

da “um desenho, mesmo figurativo, é tão arbitrário quanto uma palavra” (Floch, 2001, p. 10). O autor continua abordando que “a semiótica empenha-se, a partir daí, em analisar as crenças, os sentimentos e as atitudes que cada sociedade adota frente às linguagens” (Floch, 2001, p. 10).

A realidade social expressa nos textos nem sempre correspondem aos fatos, ou nem sempre às diversas realidades são perceptíveis em primeira leitura. Os textos, que podem ser uma pintura, gestos ou uma paisagem, uma arquitetura, um conjunto articulado de textos. Estes podem ter muitas percepções articuladas de ideias, de pensamento, de história, de ideologias, de relações humanas que envolvem os participantes do processo de construção dos textos pensados para produzir sentidos a quem se direciona. Eles expressam um sentido do modo de produção. Há o percurso gerativo de significação, assim o texto na semiótica não é aprisionado pelo tipo de análise. Assim, Floch (2001, p. 14) argumenta: “a semiótica visa, como vimos, a elaborar uma teoria da significação - e não só da comunicação intencional - que possa dar conta não só das línguas, mas também de todas as linguagens”.

Há uma dinâmica na produção do sentido que se concretiza na reflexão do texto, texto aqui entendido como um complexo de significações, múltiplas articulações textuais, gestos, pinturas entre outras manifestações e representações que se apresentam de forma sucessiva, articuladas, complexas, abstratas e concretas em relação ao sentido. Para a análise do plano de conteúdo, a teoria conta com um modelo teórico-metodológico chamado “percurso gerativo de sentido”: “O percurso gerativo de significação é uma representação dinâmica dessa produção de sentido; é a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação para enriquecer e, de simples e abstrata, tornar-se complexa e concreta. Floch (2001 p. 15). Em síntese, no percurso tem-se duas etapas:

As estruturas sêmio-narrativas e as estruturas discursivas. Do mesmo modo que todo produto implica uma produção, todo enunciado, seja linguístico, visual ou gestual, implica uma enunciação, uma instancia lógica de produção do sentido (Floch, 2001, p. 15).

Para a semiótica, todo objeto significativo é definido de acordo com o seu modo de produção e plano de expressão. A enunciação é a fala assumida pelo sujeito, as ações, movimentos, desenho e tudo referente as virtualidades utilizadas pelo sistema de significação. Ainda segundo Floch,

A enunciação, como foi visto, é uma instancia logicamente pressuposta por todo o enunciado; o enunciador é o sujeito produtor deste enunciado, definido e reconstruído a partir deste último. [...] O enunciatário (destinatário do enunciado) será também, construído pelo objeto de sentido analisado (Floch, 2001, p. 16).

Na análise semiótica dos textos literários, os aspectos acima destacados devem ser considerados para a amplitude ou diversidade de compreensões possíveis considerando o objeto significante, enunciação, contexto em que ocorrem na construção da análise da semiótica literária.

Há um método de análise ou um percurso metodológico para textos literários, conforme orientações trazidas por Bertrand (2003, p. 23) que propõe “[...] prolongamentos e discussões críticas para um estudo da literatura centrado, segundo nosso postulado inicial, na realidade textual e discursiva”, sendo especialidade da literatura, são amplos os domínios da investigação da semiótica, abrangendo “[...] de um lado a teoria da linguagem e sua incessante busca epistemológica; do outro lado, os universos do discurso, verbais ou não verbais(notadamente visuais), dos quais há análises feitas por semioticistas de diversas especialidades” (Bertrand, 2003, p. 23).

Assim, este referido método sugere:

[...] em nos atermos ao texto propriamente dito, em reconhecer sua autonomia relativa de objeto significante. Ele considera o texto como um “todo de significação” que produz em si mesmo, ao menos parcialmente, as condições contextuais de sua leitura. Uma das propriedades sempre reconhecidas no texto dito “literário” é que diferentemente do conto oral, do artigo de imprensa ou outras formas de discurso, ele incorpora seu contexto e contém em si mesmo o seu “código semântico”: ele integra assim, atualizado por seu leitor e independente das intenções de seu autor, as condições suficientes para sua legibilidade (Bertrand, 2003, p. 23).

Desse modo, o autor refere-se a dois aspectos do método, pretendendo “associar uma semiótica do enunciado, destacando as articulações internas do texto, e uma semiótica da enunciação, centrada nas operações da discursivização, incluídas as da leitura” (Bertrand, 2003, p. 24). Compreende-se então, uma percepção do enunciado e da enunciação presentes nos textos literários, havendo uma conexão entre a semiótica sistêmica e uma semiótica da leitura. Para a semiótica sistêmica “[...] todas as relações são internas ao dispositivo da língua. Ela estuda as regras de composição transfrásica, os princípios da coerência, as formas de estruturação articuladas em diferentes níveis” (Bertrand, 2003, p. 24). Para a semiótica da leitura

“[...] reintroduz o sujeito do discurso e a dimensão intersubjetiva da interlocução do ato de leitura” (Bertrand, 2003, p. 24), considerando o domínio literário, a polissemia dos textos, a interpretação e a pluralidade das leituras.

Considerando que ler é um ato de construção de sentido, operado por um leitor e que não há um sentido já dado de antemão, o que resultaria apenas em decodificação, as aulas de leitura podem constituir-se como momentos de engajamento de sujeitos, aluno e professor mediador, nesse gesto de construção do sentido, priorizando-se, para validar a leitura, a observação do modo como o texto diz o que diz. Interessa, ainda mais em se tratando da literatura, considerar o plano da expressão que, conforme Tatit (2003), retarda a passagem ao plano do conteúdo tendo em vista suas elaborações que visam à produção do efeito estético. Isso se mostra ainda mais potente no caso da poesia.

Orientados por essa perspectiva teórica, mobilizamos diferentes patamares do percurso gerativo de sentido para as proposições de natureza prática, que abordaremos a seguir. Considerando que elaboramos um material didático para um professor que não necessariamente tem familiaridade com a teoria semiótica, evitamos a mobilização da metalinguagem, mas as propostas se orientam a partir de elementos diversos fornecidos pela complexificação da leitura fornecidos pelos três níveis de análise do plano do conteúdo, níveis fundamental, narrativo e discursivo.



#### **4 QUESTÕES RACIAIS, QUESTÕES DE EXCLUSÃO: O AVESSE DA PELE, DE JEFFERSON TENÓRIO**

Jeferson Tenório nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1977, em Porto Alegre, graduou em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, atuou como professor de língua e literatura em rede pública de ensino de Porto Alegre. O escritor é Mestre em Literaturas Luso-africanas, pela mesma Instituição, com a dissertação *Em busca do outro pé e outros nilismos na obra de Mia Couto*, defendida em 2013. Concluiu seu Doutorado em Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, com a tese *A autópsia de um imaginário em ruínas: a memória nas narrativas de regresso em 4 autores portugueses*.

Em 2020, publicou *O avesso da pele*, romance em que o protagonista Pedro, após a morte do pai, assassinado numa desastrosa abordagem policial, principia por um trabalho com a memória, refazendo os caminhos paternos. Com uma narrativa sensível e por vezes brutal, Jeferson Tenório traz à superfície um país marcado pelo racismo e por um sistema educacional impotente, a que se aliam temáticas relativas a tensões familiares, trabalho, pobreza.

A escola é espaço de formação de jovens e adultos em busca da cidadania. A leitura desta obra provoca muitas reflexões por meio das exposições de racismo na narrativa do narrador Pedro. O tema central deste livro é violência que acontece no ambiente familiar, nas relações de trabalho, nas comunidades onde residem os pobres. A temática da violência vinculada ao racismo deve ser debatida na escola para ampliar a consciência social, reforçar a identidade negra e consequente a conscientização política.

Diante da realidade social mostrada no livro, ocorreram no início do mês de março de 2024, tentativas de censura do livro *O avesso da pele* no Rio Grande do Sul e em outros estados, isto é uma forma de racismo estrutural manifestado por parte da sociedade brasileira. O capitalismo alimenta o racismo na sociedade através da exploração das pessoas. Os explorados são as pessoas negras que vivem à margem do desenvolvimento econômico social, formando a imensa massa de mão-de-obra

barata. Desta forma, existe um apagamento da incidência do racismo na sociedade provocando a invisibilidade e por consequência, poucas ações de políticas públicas voltadas para o enfrentamento. Conforme Silvio Almeida (2009), refere-se a este tema:

Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas (Almeida, 2019, p. 122).

*O avesso da pele* precisa ser preservado na história, na narrativa, na vivência, nas relações. É a vida que continua através da memória familiar, do trabalho e das relações humanas que foram construídas.

A escola é o espaço onde grande parte dos fatos acontecem e o tema do racismo é um dos temas que precisam ser realçados para ser problematizado. O livro de Jeferson Tenório mostra as diversas formas de como o racismo individual, institucional e profissional ocorre na sociedade, provocando muitos danos nas vidas das pessoas. A escola precisa refletir o tema do racismo porque corpos negros continuam sendo abusados, maltratados e mortos. Assim, não podemos considerar normal que a vida dos negros esteja em constante ameaça. É a vida que pede passagem crendo no poder da transformação humana.

A seguir, apresentamos nossa proposta didática.

#### **4.1 Uma proposta de leitura literária**

O caderno pedagógico é uma proposta a ser desenvolvida para utilização prática dos professores e professoras, visando promover a leitura literária com estudantes da EJA. Para isto, os textos foram pensados numa perspectiva de estimular o gosto pela literatura, interagir e dialogar com o contexto de vida e vivência dos alunos, considerando a importância da memória para fomentar diversas reflexões da vida social, permeada pela discussão temática do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Entendemos a pertinência destas reflexões na escola por meio da literatura no sentido de contribuir na ampliação da consciência social dos jovens nas atuações como sujeitos do processo de transformação de suas vidas na condição de estudantes da EJA.

A primeira parte do caderno apresenta a introdução de textos poéticos, que são canções com intensão de estimular os estudantes a apreciarem estas composições musicais e refletirem a partir destes textos literários. Desta forma, à medida que a literatura é apresentada acontece a interação e contextualização temática vinculadas a questões da vida diária, por meio de sugestões que podem aprofundar os assuntos abordados nesta parte introdutória.

A estrutura do caderno foi proposta para ser desenvolvido de forma gradativa e pedagógica, buscando aprofundar à medida que as atividades propostas são executadas. Foram consideradas as dificuldades do tempo pedagógico, ou seja, o tempo de aula na EJA, que exige a simplificação das atividades, sempre que possível, sem, no entanto, considerar questões básicas da língua, as distinções dos gêneros textuais e a semiótica discursiva presentes nas reflexões realizadas. Nesse sentido, para trabalhar o poema *Vozes-Mulheres* da poeta Conceição Evaristo, organizamos diversos olhares para este texto, com o propósito de que os estudantes identifiquem os sujeitos e suas expressões, reconheçam a identidade e se identifiquem com personagens, com a narrativa dos fatos e com as relações de poder que são evidenciadas no poema.

Por último, o caderno aborda partes do livro *Averso da Pele* de Jeferson Tenório. Um romance que aborda as relações familiares, o racismo estrutural, tema relevante para os estudantes da EJA, numa narrativa atraente, dramática na vida de um professor, que é assinado e a partir desta tragédia, o personagem narrador, seu filho, faz uma memória da vida, passando por experiências de vida, trabalho, incidência de racismo nas relações sociais e provocando no leitor o desejo de concluir a leitura do livro, suscitando profundas reflexões.

De forma sintética, o caderno de leitura se organiza mediante o esquema a seguir:

Quadro 2 - Organização do caderno de leitura

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Atividades de pré-leitura | Visam mobilizar os estudantes para o envolvimento com as temáticas que estão presentes no romance. Considerando o esforço maior requerido pelo gênero romance (sua extensão, sua complexidade dada a não linearidade da narrativa organizada por fluxos da memória, as necessárias conexões lógicas que o leitor deve estabelecer e que pressupõem um leitor mais maduro etc.), partem do |
|---------------------------|---|

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <p>já sabido ao privilegiarem as associações com suas experiências de vida, suas memórias familiares, os problemas sociais que vivenciam.</p> <p>Para isso, são introduzidas atividades que envolvem os estudantes em leituras que exerceriam o papel de adjuvantes e antecipadoras da leitura do romance. Envolvem também uma escrita mais pessoal e subjetiva. Podem servir como momentos de partilha de vivências.</p> <p>Nesse momento entram informações sobre o autor Jefferson Tenório.</p>   |
| Atividades de leitura do romance | <p>O professor poderá definir as principais estratégias para a leitura, mas sugerimos que pelo menos a leitura do primeiro capítulo seja realizada em sala de aula, com o docente e estudantes conversando sobre o que compreendem dessa primeira parte do livro. A partir da leitura individual e das discussões, propomos alguns questionamentos que visam a complexificar a interpretação do romance, orientados pela teoria semiótica.</p> <p>Relacionamos no caderno de atividades questões que podem orientar a mediação dos primeiros capítulos.</p> <p>Caberia, no entanto, ampliar essas reflexões, para garantir que os temas principais sejam apreendidos: o racismo estrutural, o racismo na escola, a violência, a capacidade ou incapacidade de enfrentar a ordem social, a memória.</p> |
| Atividades de pós-leitura        | <p>O professor pode elaborar atividades diversas para ampliar as reflexões que partem da leitura realizada. Pode ser, por exemplo, uma síntese em que convirjam as narrativas do romance e as histórias pessoais.</p>  |

Fonte: Autor

Elaborando muito sinteticamente uma análise semiótica, seguindo o percurso gerativo de sentido, podemos dizer que, no nível mais abstrato, simples e profundo, o nível discursivo, o romance se constitui a partir da oposição entre liberdade e opressão. A sociedade racista parece impedir de todas as formas a própria existência do sujeito negro e, nesse caso, a opressão parece sair vitoriosa, sendo a liberdade extremamente relativa. Essa reflexão pode levar os estudantes a perceberem o racismo como estrutural, denunciado por Jefferson Tenório na narrativa que envolve principalmente a história de vida de seu pai, professor, que escapa na juventude de ser assassinado, mas que não consegue a mesma sorte ao final, já exausto das muitas lutas que enfrentou. A derrota parece conduzir à total vitória do elemento

disfórico (a opressão do racismo), mas como professor, apesar de todos os sofrimentos e humilhações, o sujeito plantou sementes de resistência e de transformação. Assim, embora o fim do personagem seja trágico, o romance mantém a expectativa de que nem tudo esteja condenado e que há possibilidades de ação do sujeito no confronto com a ordem do mundo.

Do ponto de vista do nível narrativo, os sujeitos negros aparecem como destinatários de um destinador social que possui suas formas de intimidação para garantir a perpetuação do racismo e da violência, condenando os sujeitos pela cor da pele e ignorando seu “avesso”, sua humanidade, seu direito a existir. É esse destinador social que também condena negros a lugares subalternos no trabalho e na destinação de sua classe social. Do ponto de vista macro desse racismo que nasce com a exploração de corpos escravizados e que tem sua origem numa ordem econômica que funda uma ordem social no país, não se pode falar em transformação, mas em perpetuação de um estado de coisas. Os sujeitos querem, mas não podem ou não sabem fazer: mudar a realidade, enfrentar solitariamente o racismo. São modalizados pelo querer (modalidade virtualizante), mas não pelas modalidades atualizantes do poder e saber. O que sabe o personagem é ser professor, mas mesmo aí, dada a desvalorização dos docentes, se mostra quase impotente, humilhado. Mas é onde desenvolve o máximo de sua potência de ser no mundo.

O que Jefferson Tenório possibilita como experiência para o enunciatário leitor é a apreensão dos estados de alma dos sujeitos, aproximando-nos de suas dores, refletindo um quadro social do país. Seu livro é, pois, de potente denúncia desse estado de coisas.

No nível discursivo, há muito que ser explorado do ponto de vista das escolhas enunciativas, a partir do próprio foco narrativo, da simulação do diálogo com o pai já morto (o narratário), convocado a todo momento pelo pronome você, reiterando a debragem actancial enunciativa. Pode-se considerar as figurativizações relativas aos espaços (a casa do professor, por exemplo ou a escola), aos personagens, assim como cabe identificar os principais temas que atravessam o romance: o racismo, a escola como lugar de transformação ou de reprodução, a violência.

No apêndice A, trazemos nossa proposta de intervenção sistematizada no caderno pedagógico que não pretende ser modelo a ser seguido sem reservas, mas apenas indicações de caminhos que podem ser ampliados ou revistos por outros trajetos, vielas, itinerários.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central do livro *O avesso da pele* é o enfrentamento ao racismo estrutural vivido pelas personagens, trata-se da história de Henrique, um professor de Literatura, negro, cuja morte é acarretada por uma trágica abordagem policial em razão de ser confundido com um bandido. O romance é narrado a partir das memórias de seu filho Pedro, que tenta refazer os caminhos paternos, em busca do entendimento das consequências do racismo sofrido pelo pai. Este pai é um professor que com muita luta consegue se formar, trabalhar e ter experiências profissional, relacionamento e vivências que tocam os leitores. O racismo abordado no livro está evidenciado nas linguagens, na fala, nas atitudes comportamentais e experiências de vida dos personagens. A convivência social apresentada no livro leva os leitores a reflexões e resistências relativas à história, ao racismo, a cultura negra, a religiosidade afro e a resiliência das personagens.

O racismo estrutural presente no sistema econômico capitalista precisa de ter pessoas negras para serem exploradas com objetivo de obter o lucro. Nesta dinâmica social, o racismo é pouco perceptível pela sociedade, em geral pela forma subjetiva e cultural que os meios de comunicação tratam o assunto. Neste sistema econômico que reforça o individualismo, ou seja, projeta as atitudes, conceitos e percepções na visão dos indivíduos, reforçando uma concepção individualista do racismo.

Dessa forma, não é diferente a ideia de preconceito racial e não do racismo presente nas atitudes de pessoas e instituições sociais. Para (Almeida, 2019, p. 127), “O uso da palavra *preconceito* ao invés de *racismo* serve para reforçar a visão psicologizante e individualista do fenômeno”. Assim, as pessoas vivem numa sociedade em que a desigualdade prevalece em relação à gênero e raça reforçando a ideia, segundo Silvio Almeida, de que: “A igualdade de oportunidades alude ao ideal de um ambiente meritocrático, em que os indivíduos possam empreender livremente e concorrer entre si” (Almeida, 2019, p.127). A competitividade e concorrência, que permeiam as relações, principalmente no campo econômico, cristaliza na sociedade o pensamento de que somente o indivíduo é o único responsável pelo seu pleno

desenvolvimento e crescimento social e econômico, sobretudo na renda pessoal, para isso o componente jurídico e construção de políticas públicas reforçando o racismo na sociedade.

A leitura do livro *O avesso da pele* na escola é a oportunidade de muitas reflexões para formação dos estudantes que nem sempre percebem as atitudes racistas na sociedade em razão de algo subjetivo e de difícil identificação se não partir da consciência da identidade negra. A narrativa que ocorre no ambiente escolar é o espaço onde os fatos acontecem junto com as relações familiares. O livro é uma narrativa de memória contada sobre o luto, ou seja, a falta do pai assassinado. Porém, a história é muito viva, tendo sequência motivadora para leitura engajada nas lutas sociais. A violência é um tema de maior incidência no livro e deve ser debatido na escola, uma vez que corpos negros são mortos nas cidades, nas periferias das cidades vítimas de diversos tipos de violência.

Pensamos que a literatura trata da vida, dos seus dilemas, dos seus conflitos, não apenas do que pode ser considerado beleza e amenidades. Por isso mesmo, as aulas de literatura podem evidenciar aos estudantes o que a linguagem é capaz de traduzir. Não se trata de decorar nomes, autores, datas, momentos literários, mas de vivenciar a potência da escrita. Assim, finalizamos com algumas proposições que não visam a servir de modelo, mas como apontamentos de caminhos, que podem iluminar outras e diferentes práticas, privilegiando a relação corpo a corpo entre texto e aluno, num exercício inicialmente individual e depois coletivo de produção de sentido.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, n. 49, p. 51-54, 1984.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo, SP.: Ática, 2005.
- BERTRAND. Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP.: EDUSC, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1 ed. São Paulo Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BREVE história da educação de jovens e adultos – EJA. **A EJA no Brasil: definições de tempo e espaço**. 14 jan. 2013. Disponível em: <https://historico-da-eja-no-brasil.webnode.page/news/breve-historia-da-educa%c3%a7%c3%a3o-de-jovens-e-adultos-eja/>. Acesso em 11 set. 2023.
- CAMPAGNON. Antonie. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- CANCLINI. Néstor García. **Leitores expectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008
- CANDIDO, Antonio. **Vários artigos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, Wiliana Carneiro. **Um estudo sobre a leitura do texto literário com o uso do livro didático da EJA em uma escola pública de Araguaína**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORROCHANO, Maria Clara. Preparar para o trabalho? Qual trabalho? In: CORTI, A.P., CÁSSIO, F., STOCO, S. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: EdFABC, 2023.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, F.N.P., SILVA, L.H.O., MELO, M.A., CARVALHO, D.B.A (org) **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FERRAZ, Hélder.; NEVES, Tiago.; NATA, Gil. A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1058 – 1083, 2018.

FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p.107-117, 1º sem, 2004.

FLOCH. Jean-Marie. **Semiótica I**. Centro de Pesquisas Sociossemióticas CPS. São Paulo: UEL, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez e Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI. Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. Serie Unifreire. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

KLEIMAN, Angela; MORAIS, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2002.

KLEIMAN. Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**.12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006.

PIERRO, Maria Clara di. A atualidade das políticas de EJA. In: CORTI, A.P., CÁSSIO, F., STOCO, S. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: EdFABC, 2023.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Companhia das letras (tradução Heloísa Jahn). São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. Fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor? **ENTRELETRAS (Araguaína)**, v. 6, n. 2, 2015 (ISSN 2179-3948 – online)

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Métodos de pesquisa. In: GERARDT Tatina Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **A pesquisa científica**. Série EAD. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica: ensaios**. São Paulo: Annablume, 2003.

TENÓRIO. J. Vídeo, Instagram, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Cv5m3wLt2Pp/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>  
Acesso em 30 ago. 2023.

TENORIO.J. Biografia <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1239-jeferson-tenorio>, pesquisa realizada em 30 ago. 2023.

TOCANTINS. **Caderno de linguagens ensino médio**. Palmas: SEDUC-TO, 2022. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/314420>

TOCANTINS. **Centro de educação de jovens e adultos**. Palmas: SEDUC-TO, 2022. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/297730>

TOCANTINS. **Documento curricular do Tocantins**. Palmas: Palmas: SEDUC-TO, 2018. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209818>

TOCANTINS. **Histórico da EJA no Tocantins**. SEDUC-TO. 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/to/node/338#:~:text=Desde%202005%20o%20Programa%20at%20ende,30%20mil%20jovens%20e%20adultos>. Acesso em 16 ago. 2023.

TOCANTINS. **Plano estadual de educação (PEE)**. Palmas: SEDUC-TO, 2015. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209815>

TOCANTINS. **Plano estadual de educação**. Palmas: SEDUC-TO, 2015. Diretrizes Específicas, Metas e Estratégias. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209814>

TOCANTINS. **Portfólio de itinerários formativos/eletivas**. Palmas: SEDUC-TO, 2022. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/322110>

TOCANTINS. **Reordenamento curricular da educação de jovens e adultos, 2º segmento**. Palmas: SEDUC-TO, 2021. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/297732>

TOCANTINS. **Reordenamento curricular da educação de jovens e adultos, 3º segmento**. Palmas: SEDUC-TO, 2021. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/297733>

TOCANTINS. **Resolução CEE/TO nº 64, de 16 de março de 2021**. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/297734>, Acesso em 16 ago. 2023.

**APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO**

**LENDO LITERATURA NA EJA**  
**Caderno Pedagógico**

Araguaína-TO

2024

## 1 CARTA À PROFESSORA E AO PROFESSOR

Prezada professora, prezado professor,

Organizamos este *Caderno Pedagógico Lendo literatura na EJA*, considerando diferentes questões. Uma primeira parte do pressuposto de que a literatura é indispensável à formação da pessoa como sujeito no mundo, interagindo e aprendendo com a alteridade que ganha corpo e expressão nos textos. Há experiências na linguagem e no sentido que só são possíveis pela exploração literária e, mesmo considerando a aceleração e o pragmatismo que orienta a educação de jovens e adultos, deve ter seu lugar garantido na educação básica. Se não formarmos leitores de literatura na escola destinada a estudantes da classe trabalhadora, quando estes terão acesso à literatura?

Tendo em vista a tradição literária, há diferentes perspectivas, como a de que a literatura deva se afastar do “estéril turbilhão da rua”, como cantam os versos do famoso poeta parnasiano, Olavo Bilac. Nossa proposta segue diametralmente em direção contrária: selecionamos textos que trazem a rua, o mundo, as tensões de classe, o racismo, as diferenças de direitos e *status* entre homens e mulheres e, principalmente, a ideia de que a literatura é para todos, todas e todes, não apenas para bem-aventurados, bem-nascidos, membros de uma elite que tem o ócio a seu favor.

Esperamos que aprecie as propostas aqui apresentadas, que não pretendem ser fórmulas, nem modelos, mas contribuições para a prática docente, que podem tomar outras direções, a partir das especificidades dos e das estudantes, das diferentes realidades em que atua, dos objetivos de formação que estabelece etc.

Orientados pela semiótica discursiva, concebemos a leitura como gesto de produção de sentido. Assim, o primeiro momento é sempre o da relação do(a) estudante com o texto, no corpo a corpo que constitui seu exercício de dar sentido ao que lê, a partir de suas vivências, vontades, saberes, interesses. O segundo será o da mediação docente, quando muitas vozes da sala de aula podem participar, fazendo emergir consensos e dissensos, mas sempre considerando que é preciso estar atento ao como o texto produz seus efeitos de sentido: o que, no âmbito da textualização, faz com que um tal sentido possa (ou não) ser produzido pelo leitor?

Selecionamos para esta proposta pedagógica um romance, *O avesso da pele*, de Jefferson Tenório. Em torno dele se articulam outros textos e diferentes atividades.

Pretende-se, ao final, que o(a)s estudantes também contém suas histórias, oralmente e/ou por escrito. Quem sabe, nesse exercício de dar sentido aos textos e ao mundo, descobramos que partilhamos, a despeito de tantas diferenças, uma história comum. Temos, afinal, todos, todas e todes o direito à palavra e ao exercício poético da linguagem.

Prof. Dório Macedo



## 2 ANTECIPAÇÕES, PROVOCAÇÕES....

Antes de lermos e discutirmos o romance de Jefferson Tenório, comecemos com reflexões que envolvem outros textos e que possuem temáticas afins. A ideia é irmos aos poucos preparando o terreno para um exercício que pode aproximar o leitor das questões tematizadas pelo romancista e, ao mesmo tempo, implicá-lo nas reflexões, afinal, é o leitor quem precisa dispor-se a produzir sentido, engajado no gesto da leitura. Então, vejamos...

Como um dos temas centrais do romance envolve o trabalho da memória, considerando o esforço do narrador em produzir sentido para si mesmo a partir da memória dos acontecimentos que marcaram a vida do pai professor, comecemos com dois textos que tratam da memória. O primeiro é uma canção de Chico Buarque de Holanda; o segundo é um poema de Conceição Evaristo.

Uma primeira discussão pode ser feita a respeito da distinção entre esses dois gêneros: canção e poesia. Canção não é poesia? Quem escreve versos da canção não é uma espécie de poeta?

O semiótico Luiz Tatit (2003) fala a respeito dessa questão. Na canção, temos duas linguagens que se entrelaçam: a da linguagem verbal (a da letra) e a da melodia. Para ele, a melodia estaria a serviço da letra, como se aquela desempenhasse um papel secundário. Às vezes, o letrista e o compositor são a mesma pessoa; às vezes não: um faz os versos; outro produz a melodia. Também varia o que vem primeiro. Há, é claro, distinções importantes a considerar, como as que dizem respeito ao gênero da canção. Quando se trata de bossa nova, quando se trata de um rap...

No rap (*rhythmy and poetry*, em inglês), há uma espécie de texto recitado que quase não lembra uma música e o que é propriamente musical é apenas um ritmo de fundo. Na bossa nova, as letras são muito simples, porque o que conta mais é a melodia ou o plano da expressão do verbal, mais que o significado. Mostrar essas diferenças para o(a) estudantes pode render uma boa aula, a fim de que observem mais atentamente as linguagens da canção. Mas e a poesia? Para Tatit (2003), não é necessário ser poeta para compor uma canção. Mas algo do poético estará lá presente, assim como a musicalidade é um dos elementos da poesia.

Na internet, encontramos vídeos em que compositores falam a respeito do trabalho distinto entre letra e melodia. Você pode selecionar alguns para discutir com o(a) estudantes.

O cantor Fagner tornou canções poemas de Florbela Espanca; Vinícius de Moraes era compositor e poeta. Será que dá mesmo para separar?



Florbela Espanca  
(1894 –1930)

### FANATISMO

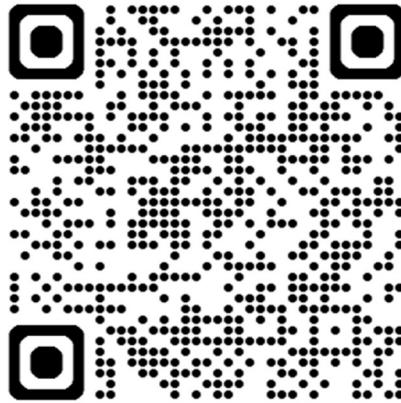
Minha alma de sonhar-te, anda perdida  
 Meus olhos andam cegos de te ver  
 Não és sequer a razão do meu viver  
 Pois se tu és já toda minha vida

Não vejo nada assim, enlouquecida  
 Passo no mundo meu amor a ler  
 O misterioso livro do teu ser  
 Mesma história tantas vezes lida

Tudo do mundo é frágil, tudo passa  
Mas quando dizem isto toda a graça  
De uma boca divina fala em mim

De olhos postos em ti, digo de rastros  
Podem voar mundos, morrer astros  
Que tu és como um Deus, princípio e fim

Para ouvir:



Agora, algumas questões:

1. Depois de ler (e talvez também ouvir a interpretação que o cantor Fagner fez para o poema, transformando-o em canção), o que você tem para me dizer sobre a distinção entre poesia e canção? Esses dois gêneros possuem semelhanças? Que semelhanças você identifica?
2. Há muitas canções cuja letra não parece convencer a respeito do que é declarado. Nelas, o narrador declara amor a uma outra pessoa, destinatária pressuposta (aquele a quem se dirige o texto), mas as palavras não parecem muito sinceras, como se o autor tivesse pressa em concluir a tarefa, sem dedicar-se muito à linguagem, usando-a de modo muito pragmático, utilitário. Aqui, nesse poema de Florbela Espanca, você sente “sinceridade” nos sentimentos declarados pelo narrador? O que você sentiu durante a leitura?
3. Você já sentiu um amor assim tão intenso como o que narra essa escritora portuguesa?

## LENDO E OUVINDO

Antes de iniciarmos a leitura que selecionamos para as atividades de nossa disciplina, vamos ainda insistir na “poesia” que emerge da canção, agora, observando a letra de uma composição de Chico Buarque de Holanda. Nela, como você verá, o narrador conta a respeito de sua origem. Vamos ler a letra, ouvir a canção e falar sobre ela.

### Para todos

O meu pai era paulista  
 Meu avô, pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô, baiano  
 Meu maestro soberano  
 Foi Antônio Brasileiro

Foi Antônio Brasileiro  
 Quem soprou esta toada  
 Que cobri de redondilhas  
 Pra seguir minha jornada  
 E com a vista enevoadas  
 Ver o inferno e maravilhas  
 Nessas tortuosas trilhas  
 A viola me redime  
 Creia, ilustre cavalheiro  
 Contra fel, moléstia, crime  
 Use Dorival Caymmi  
 Vá de Jackson do Pandeiro  
 Vi cidades, vi dinheiro  
 Bandoleiros, vi hospícios  
 Moças feito passarinho  
 Avoando de edifícios

Para um coração mesquinho  
 Contra a solidão agreste  
 Luiz Gonzaga é tiro certo  
 Pixinguinha é inconteste  
 Tome Noel, Cartola, Orestes  
 Caetano e João Gilberto

Viva Erasmo, Ben, Roberto  
 Gil e Hermeto, palmas para  
 Todos os instrumentistas  
 Salve Edu, Bituca, Nara  
 Gal, Bethania, Rita, Clara  
 Evoé, jovens a vista  
 O meu pai era paulista  
 Meu avô pernambucano  
 O meu bisavô, mineiro  
 Meu tataravô baiano  
 Vou na estrada há muitos anos  
 Sou um artista brasileiro

Fume Ary, cheire Vinícius  
Beba Nelson Cavaquinho

Fonte: HOLANDA, C. B. **Paratodos**, BMG ARIOLA, 1993.

**Para ouvir:**

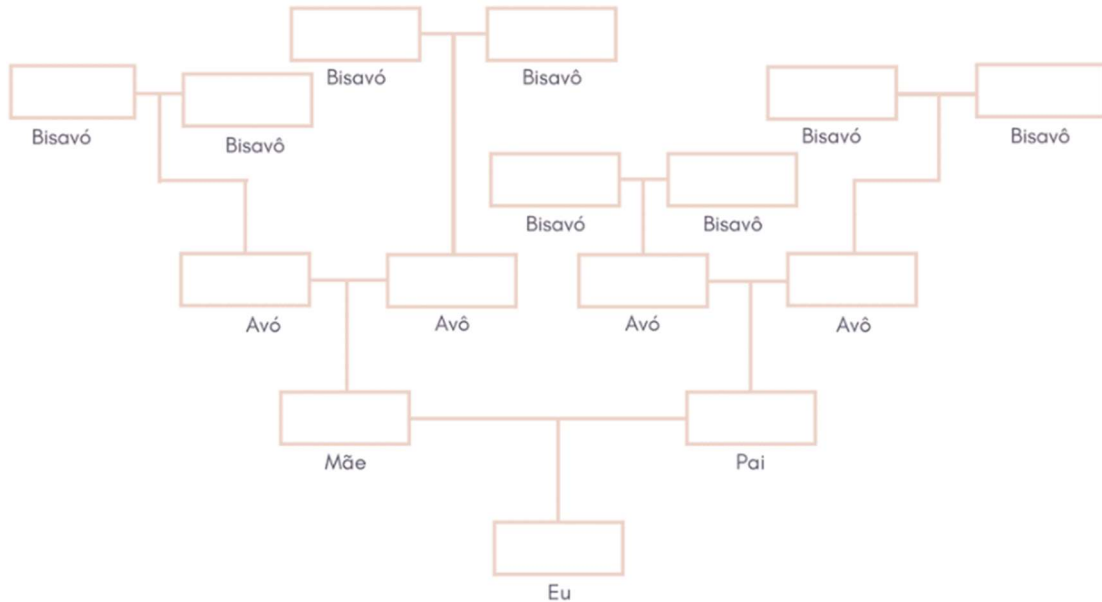
**Algumas questões para animar nosso diálogo sobre a canção:**

- A) Vamos registrar no mapa os lugares da parentela masculina de Chico Buarque?
- B) Você sabe onde o compositor nasceu para também marcar no mapa (página seguinte)?
- C) Chico Buarque relaciona quem seriam também seus mestres para que se tornasse quem é. Em 2022, o cantor, compositor e romancista foi agraciado com o maior prêmio para um escritor da língua portuguesa, o Prêmio Camões. Na composição, ele fala que o “maestro soberano foi Antônio Brasileiro”, referência ao maestro Tom Jobim (1927-1994). Relacione aqui todas as demais “inspirações” que contribuíram para a formação musical e poética de Chico, segundo o que nos informa sua composição.
- D) Diz o eu-lírico da composição que sob orientação de Antônio Brasileiro, o Tom Jobim, ele cobriu a canção de redondilhas. O que são redondilhas?
- E) Com seu professor, faça a escansão de alguns versos para ver se são de fato compostos de redondilha maior ou menor.
- F) Se todos os versos têm o mesmo tamanho (o da redondilha) o que isso produz como efeito do ponto de vista da musicalidade?

|   |
|---|
| Vamos agora dar uma espiada no mapa do Brasil e podermos mostrar nele de onde cada um de nossa turma veio. Ou todos somos do Tocantins? |
|---|



## ÁRVORE GENEALÓGICA



**Figura 2** – Foto de Tom Jobim (esquerda) e Chico Buarque (direita), em 1968.

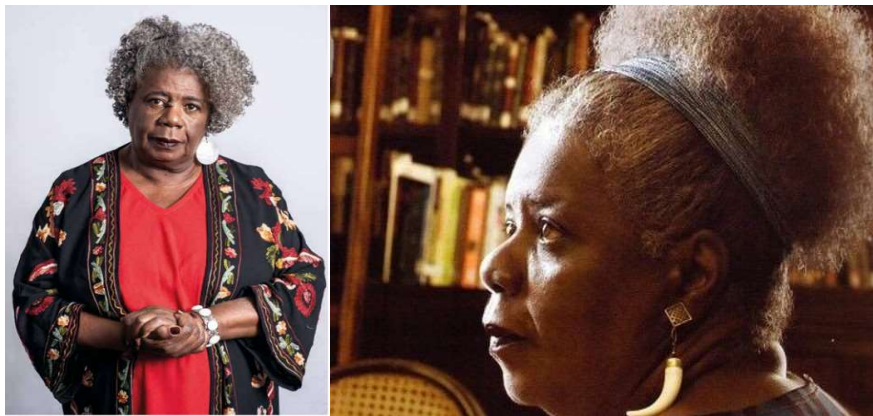


**Fonte:** Correio da Manhã. Domínio Público  
 ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Tom\\_Jobim#/media/Ficheiro:Tom\\_Jobim\\_e\\_Chico\\_Buarque\\_no\\_Festival\\_Internacional\\_da\\_Can%C3%A7%C3%A3o\\_\(FIC\).tif](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tom_Jobim#/media/Ficheiro:Tom_Jobim_e_Chico_Buarque_no_Festival_Internacional_da_Can%C3%A7%C3%A3o_(FIC).tif)). Acesso em 07 nov. 2023.

Não sei se para você é difícil registrar a memória de seus antepassados. Para mim é, porque pouco há de registro sobre suas histórias, de onde vieram, porque foram para determinados lugares como migrantes, porque ficaram ricos ou pobres. Proposta: assim como Chico Buarque, que virou um “artista brasileiro” com dados de tantos lugares e culturas distintas, o que diria sobre si mesmo? Pode escrever em prosa ou em forma de poesia, falando de você e familiares que contribuíram para que fosse o que agora é.

## AINDA TRATANDO DA MEMÓRIA, AGORA NA POESIA

Vamos ler e falar de um poema de Conceição Evaristo. Mas quem é ela? De modo muito sintético podemos dizer que se trata de uma das maiores escritoras do país e que se destaca pela beleza e coragem de seus textos que tratam de temas difíceis, como o racismo e a violência contra as mulheres.



Conceição Evaristo é romancista, poeta e contista, homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti 2019 e vencedora do Prêmio Jabuti 2015. Ela é pesquisadora na área de literatura comparada e trabalhou como professora na rede pública fluminense.

A matéria-prima literária de suas obras é a vivência das mulheres negras – suas principais protagonistas – apresentam reflexões acerca das profundas desigualdades raciais brasileiras. Conceição Evaristo mistura realidade e ficção, seus textos são importantes retratos do cotidiano, instrumentos de denúncia das opressões raciais e de gênero, mas também se voltam para a recuperação da ancestralidade da negritude brasileira, propositalmente apagada pelos portugueses durante os séculos em que perdurou o período escravista no Brasil.

A escritora Conceição Evaristo nasceu na zona sul de Belo Horizonte (MG). Mudou-se para o Rio de Janeiro nos anos 1970, onde trabalhou como professora da rede pública e estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF). É romancista, poeta e contista, homenageada como personalidade literária do ano pelo Prêmio Jabuti 2019. Para citar um romance – *Ponciá Vicêncio* – e um livro

de contos – *Olhos D'Água* –, que ganhou o Prêmio Jabuti 2015. Criou o conceito “Escrevivência” para nomear seu procedimento narrativo.

O poema que vamos estudar é uma memória que norteia o discurso na perspectiva da mulher feminista e negra que representa o grito das mulheres que foram e são exploradas pelos brancos desde a colonização europeia no Brasil, trazendo as marcas históricas do racismo e escravismo presentes também na atualidade. O poema *Vozes-mulheres* é uma narrativa expressa a identidade da mulher negra, a resistência e constante busca de superação do livro de poemas: *Poemas e Recordações e outros movimentos*.

### **Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.  
A voz de minha filha  
recorre todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

(Poemas de recordação e outros  
movimentos)

## Da calma e do silêncio

Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.

Quando meu olhar  
se perder no nada,  
por favor,  
não me despertem,  
quero reter,  
no adentro da íris,  
a menor sombra,  
do ínfimo movimento.

Quando meus pés  
abrandarem na marcha,  
por favor,  
não me forcem.  
Caminhar para quê?  
Deixem-me quedar,  
deixem-me quieta,  
na aparente inércia.  
Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra.

(Poemas de recordação e outros  
movimentos)

**Observação:** O poema *Da calma e do silêncio* é uma opção para o professor continuar as reflexões sobre o estudo da língua portuguesa com possibilidade de analisar o sentido que as palavras adquirem e representam no texto.

## 2.3 A CENTRALIDADE DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LITERATURA – DIALOGANDO SOBRE O POEMA VOZES-MULHERES

Se nosso objetivo principal é o de formar leitores de literatura, o que deve ser central é a leitura (e discussão) do texto literário. Se não ficar clara essa centralidade na nossa organização, damos aula sobre literatura, sobre história, sobre correntes literárias, sobre crítica literária, mas não de literatura mesma.

### 2.3.1 Uma proposta de organização:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Atividade de antecipação | <p>Visa a garantir a adesão do estudante frente ao texto Lembrando da semiótica: ler, na concepção de semiótica, é PRODUZIR SENTIDO. Para isso, o sujeito precisa engajar-se no ato de produção de sentido. É o maior desafio.</p> <p>Exemplo do que pode a partir do poema Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo:</p> <p>Antes da leitura do texto questionar para que os estudantes se sintam animados, curiosos para ler o poema.<br/>Discutir o próprio título: <b>Vozes-mulheres.</b></p> <p><b>a)</b> O que o título “Vozes-mulheres” nos faz refletir? O que se pode pensar do que está expresso no título? O texto expressa um desejo? Um grito? Uma memória? Lembranças? O que mais lhe chamou atenção no título do poema? As vozes são de quais mulheres? De quais vozes o texto fala?</p> <p><b>b)</b> Você já ouviu falar desta poeta Conceição Evaristo?</p> <p><b>c)</b> Conceição Evaristo é uma das mais importantes escritoras brasileiras da atualidade e uma das poucas escritoras negras que conseguiram reconhecimento por sua produção. Por que temos menos mulheres escritoras e menos ainda mulheres negras sendo lidas na literatura?</p> <p>Essa atividade não pode ser maior do que o tempo gasto com a leitura mesma. Ela precisa provocar o estudante a querer ler, já antecipando direções de sentido que serão ou não corroboradas ao longo da leitura. São as hipóteses que todo mundo faz ao se deparar com um livro ou texto a ser lido</p> |
| A leitura inicial        | <p>O aluno no corpo a corpo com o texto. Sozinho e em silêncio. Se o texto for longo, como um romance, é importante definir estratégias para garantir que possa ser lido e discutido, já que não dá para ler tudo em aula.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Leitura em Atividades de Compreensão</p>   | <p>Provocações para que o aluno apreenda o sentido em seu nível mais superficial. Considerar dificuldades com palavras, acontecimentos históricos, informações que podem impedir a compreensão elementar do texto.</p> <p>a) Na leitura do poema Vozes-Mulheres, quais imagens ou lembranças podemos identificar?</p> <p>b) Que sentido ou valores podem ser observados na leitura do poema? Opressão? Tortura? Aprisionamento? Escravização?</p> <p>c) Como analisamos a sequência de vozes que ecoam “a voz da minha Bisavó”, “a voz da minha avó”, “a voz da minha mãe”, “a minha voz” (a pessoa/o sujeito que fala no poema), “a voz da minha filha” os contextos são diferentes, mas o que há de semelhança em cada época?</p> <p>e) Que referências são feitas ao passado que dialogam com a atualidade?</p> <p>f) Como é realçada a ancestralidade no poema?</p> <p>g) Que são os ecos de liberdade que ecoam na “voz da minha filha”?</p>  |
| <p>Leitura em Atividades de interpretação</p> | <p>Aí deve ser considerada a especificidade de cada texto. Nada de questões muito genéricas, caso elas em nada contribuam para aprofundar a análise.</p> <p>Mobilização de reflexões de natureza metalinguística: considerar os usos da linguagem, as escolhas que o autor faz: os substantivos, os adjetivos na caracterização do lugar e dos personagens, a estrutura das frases, a pontuação...</p> <p>É importante mobilizar categorias da literatura... Se for poesia, precisamos observar os recursos de métrica, ritmo, rima, melodia, paralelismo etc.</p> <p>Aqui entra em cena o que aprenderam em aulas de língua portuguesa, de Pragmática, de Análise do discurso, de Semiótica, de Literatura. E da vida de leitores.</p> <p>a) Que relações de poder são identificadas nas fala da narradora do poema?</p> <p>b) Em que lugar é figurativizado no poema?</p> <p>c) Os versos são livres. Refletir um pouco sobre os versos livres.</p> <p>d) O poema conclui com:</p> <p style="padding-left: 40px;">A voz de minha filha<br/>recolhe em si<br/>a fala e o ato.</p> |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <p>O ontem-o hoje - o agora.<br/>Na voz de minha filha<br/>se fará ouvir a ressonância<br/>O eco da vida-liberdade.</p> <p>Que compreensão temos desta última estrofe, nas seguintes partes:<br/>A voz de minha filha<br/>recolhe em si<br/>a fala e o ato.<br/>O ontem - o hoje - o agora.</p> <hr/> <p>Na voz de minha filha<br/>se fará ouvir a ressonância<br/>O eco da vida-liberdade.</p> <hr/> <p>O poema é tecido ou construído considerando a ancestralidade, ela lembra de suas origens, das suas lutas contra a opressão dos brancos. Como você se identifica com o que é expresso no poema?</p> <p>e) O segundo poema – refere-se a relação com o uso da língua e o sentido afetivo que afeta de forma profunda o sensível de cada um. O que nos sensibiliza ou nos faz refletir ao ler cada parte do poema?</p> |
| Atividade de pós-leitura | Ultrapassam o texto propriamente dito. Pode entrar leitura de questões da história, comparar com outros textos de outros autores que se debruçaram sobre a mesma temática, textos da imprensa etc. O romance O avesso da pele pode introduzido como pós leitura para continuidade da reflexão sobre a identidade, memórias e enfrentamento do racismo entre outros assuntos.   |

- A sala de aula deve constituir-se como uma comunidade de leitores. Professores e alunos construindo juntos os sentidos do texto. Se, inicialmente, sozinhos, pensamos algumas coisas, juntos, pensamos outras, aprofundando possibilidades de significação.
- O professor precisa ser bom leitor.
- O professor não é o proprietário do “sentido verdadeiro” e último do texto e certamente pode descobrir coisas novas ao conversar com os estudantes. Precisa, porém, como MEDIADOR, negociar com os alunos que sentidos podem ou não ser atribuídos ao texto. O que não pode ser atribuído é o que ultrapassa o texto, não estando lá nem como implícito, nem subentendido, nem expresso bem explicitamente.

- Lendo novamente o poema Vozes-mulheres, como podemos repensar uma aula de leitura com este poema?

### 2.3.2. Sugestão de pós-texto:

#### **Sou o que sou**

Tenho sobre as minhas costas o fardo da brasilidade...  
Meu pai é maranhense  
Meu avô cearense  
Minha mãe Barra do Corda.  
Nação Guajajara  
Minha avó, menina cafuza...  
Sou Maranhão Carolina  
Me etnoidentificaram "pardo"...  
Carrego nos ombros o peso da mestiçagem  
Não sou "puro"  
Graças a Deus!  
Pardo, preto, esquisito  
Estatura mediana  
Caboré, Mameluco, Caboclo, Mulato, Pé-na-Aldeia  
O senhor das trevas é outro  
Eu sou o senhor da noite  
Ébano, quilombo, umbanda.  
Em noite de luar, astronauta,  
quimera.  
Em noite de lua cheia, demasiadamente humano, às vezes lobo,  
pantera...  
Humanogente  
Indigente das galáxias,  
Rotacionando sob o sol  
Rodopiando  
Arrebol  
Indistintamente universal  
Terráqueo em busca de um planeta no espaço sideral  
Sabedor que no núcleo do átomo de cada célula somos todos iguais.

Edson Gallo Carvalho Alencar

GALLO, Edson. FACEBOOK: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=pfbid0bE2LsarcvKKSUJP\\_CFM6eVKtBJGpt5jmpwJUSrc6N8hiJf8Fpd9HunxD16PZKti2BI&id=100000130254581&mibextid=Nif5oz](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0bE2LsarcvKKSUJP_CFM6eVKtBJGpt5jmpwJUSrc6N8hiJf8Fpd9HunxD16PZKti2BI&id=100000130254581&mibextid=Nif5oz) pesquisa realizada em 17.11.2023.

- Sugestões de atividade:
- Perguntar: Alguém conhece o autor?
- O professor pode fazer uma espécie de adivinha com as características, as funções exercidas pelo autor, visto que é uma pessoa de influência na cidade de Araguaína (Secretário Municipal de Cultura de Araguaína).
- Os estudantes podem produzir textos como se fosse paródia, mas com a realidade de cada um com o tema: Quem sou eu?

### **Refletindo com os estudantes o poema Vozes Mulheres**


O começo da reflexão com os estudantes é sempre o sentido analisado e observado no texto. Começando pelo título do Poema de Conceição Evaristo – Vozes-mulheres - as primeiras reflexões a partir deste título é a ideia de grito, clamor, reação, resistência de um grupo específico, as mulheres e mulheres negras. Também faz pensar em valores presentes nas palavras vozes mulheres, não só de uma pessoa, mas de um grupo de mulheres relacionando-se à coletividade e à resistência organizada, que mesmo sem ler o poema, podem-se imaginar os primeiros sentidos que o texto nos faz pensar a respeito de um grupo social das mulheres negras.

Numa leitura simples do texto com os estudantes, logo ocorrem identificações com as vivências das mulheres na história e na atualidade. Na narrativa presente nos versos a sensibilidade dos leitores é aguçada pela forma sutil de abordar as situações de vida vivida pelas mulheres. A identidade da mulher negra é realçada neste poema valorizando a história resistência e a lutas das mulheres. O texto realça a luta social das mulheres presentes na história, na cultura nem sempre visualizada e valorizada nos textos literários. Para Souza (2008, p. 111) “as várias situações em que as mulheres negras se destacaram na vida social, histórica e cultural brasileiras são praticamente ignoradas”. Assim, Conceição Evaristo realça o protagonismo feminino da visibilidade neste texto literário valorizando o papel da mulher na história e na atualidade.

## 1ª estrofe:

A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 Ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.  
 A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.

- Relação temporal e de parentesco – “A voz da minha bisavó/**ecoou**- criança” – memória de fatos – grito/clamor e resistência. Relação de lugar - “nos porões do navio/**ecoou** lamentos/ de uma infância perdida” - tristeza, sofrimento no tráfico de pessoas escravizadas. ... Lembranças da infância não vivida com naturalidade, com evidências de sofrimento – grito, choro, clamor. Referência ao sofrimento da bisavó criança nos porões do navio, no navio negreiro. É a diáspora africana quando o negro foram retirados do seu território trazidos para as Américas e para o Brasil pelos colonizadores para serem escravizadas.
- Relação de opressão – “a voz de minha avó **ecoou** obediência/aos homens brancos donos de tudo” – marca da opressão dos brancos – donos de tudo (vínculo ao poder econômico do escravismo praticado pelos homens brancos). Por outro lado restava sofrimento humano e pobreza.
- Toda a estrofe refere-se à memória da avó e bisavó relacionada à escravidão – a situação do tráfico de negros e todo sofrimento vinculado a esta situação social. A narrativa aborda a ancestralidade é como se houvesse uma comunicação ou uma interação entre gerações que se sucedem numa relação intergeracional.



A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A enunciatória apresenta o eco da voz da mãe num contexto mais recente e evidenciando características da escravidão presente na situação das mulheres que vivem trabalhando nas cozinhas dos brancos e na atualidade, assumida por muitas mulheres sobretudo as mulheres negras no trabalho doméstico precarizado. A palavra “revolta” demonstra ação e reação, frente as injustiças, as desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelas mulheres negras diante de abusos e exploração econômica, exploração sexual, violência doméstica, física e psicológica. É uma dor específica, coletiva que inspira e reage a opressão. A favela é o lugar onde acontece a exploração promovida pelo colonizador, presente no trecho “debaixo das trouxas/roupagens sujas dos brancos/pelo caminho empoeirado/ rumo à favela”. As condições de opressão das mulheres negras submetidas a serviços pesados com baixa remuneração impedindo o desenvolvimento das famílias que vivem nas favelas em áreas urbanas.

A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 A voz de minha filha  
 recorre todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.

A enunciatória assume o tempo presente no discurso. “*A minha voz ainda/ecoa versos perplexos com rimas de sangue/e fome*”. A realidade é expressa por meio de versos rimas mostrando a vida é de muita luta e sofrimento das mulheres nas periferias das cidades. “*A voz da minha filha/junta-se a todas as nossas vozes*”, numa ideia de coletividade, marca de organização, centralidade de poder de mobilização das mulheres negras. As mulheres são inspiração, memória na busca de superação da dor e sofrimento expressos nos últimos versos “*recolhe em si/as vozes mudas caladas/engasgadas nas gargantas*”. A voz da filha assume a lutas das mulheres que não podem falar, gritar, ficando caladas diante da violência, da opressão do branco, da sociedade e da família.

A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.

“*A voz de minha filha/recolhe em si/ a fala e o ato*”. Na voz da filha aparece o reconhecimento da ancestralidade das lutas, das resistências e saberes da bisavó, da avó e da mãe que se unem na junção coletiva de fala e ato. “*O ontem – o hoje – o agora. Na voz da minha filha/se fará ouvir a ressonância/ O eco da vida-liberdade*” Na voz da filha projeta-se para o futuro, para as novas gerações. É a voz profética anunciando um novo tempo de transformação e mudanças para alcançar a vida-liberdade.

a) O que o título “Vozes-mulheres” nos faz refletir?

---



---



---

b) Que personagens conseguem mudar sua situação de opressão?

Bisavó   
  Avó   
  Mães   
  Narradora   
  Filha

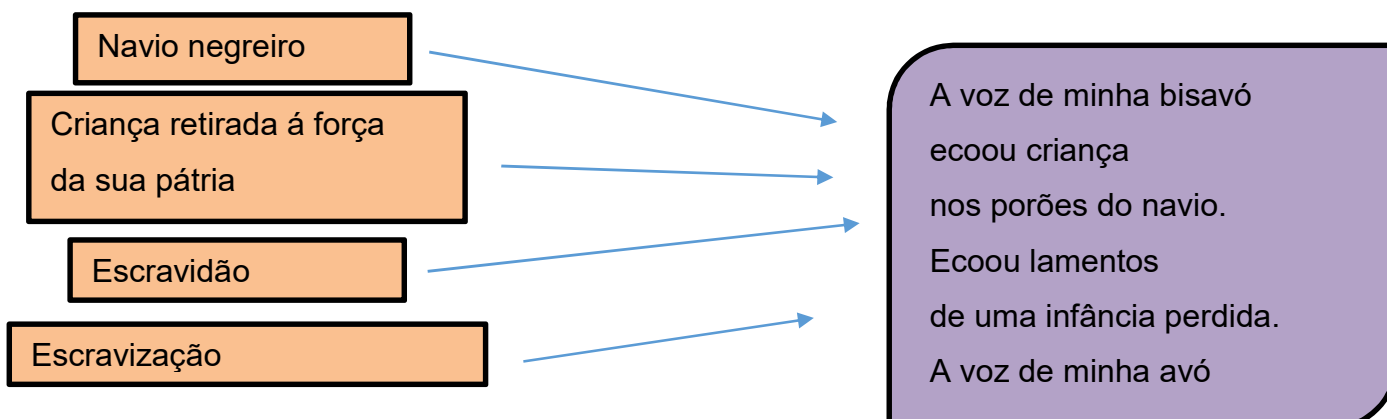
### Proposta:

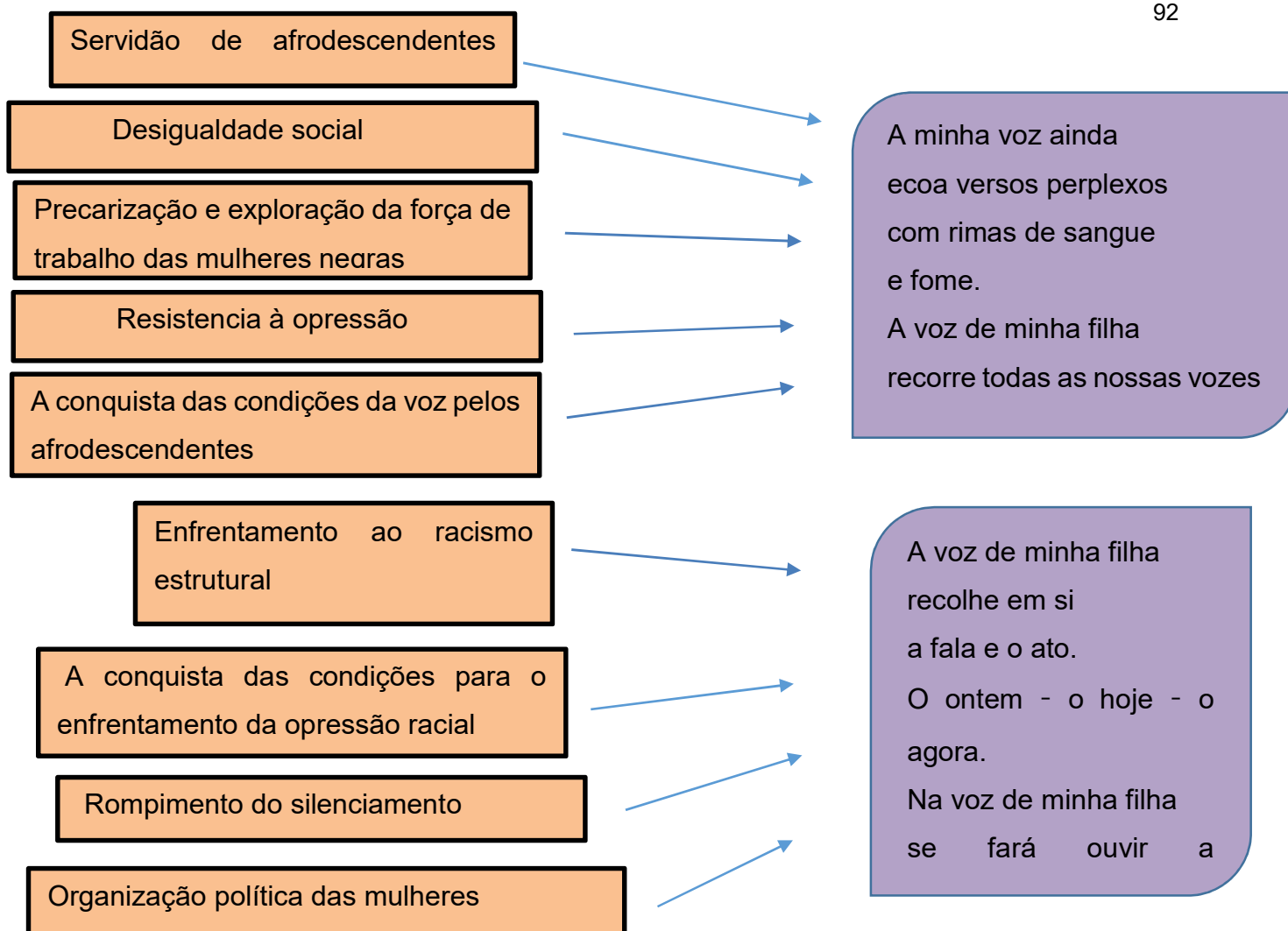
- Construir com os estudantes as possibilidades de superação da opressão.
- O professor pode construir com os estudantes MAPA MENTAL relacionando as ideias levantadas.

### NIVEL DISCURSIVO – transformações evidenciadas pelos verbos

| Sujeitos | Pretérito (passado)   | Sujeitos                         | Presente                               | Sujeitos | Futuro                                   |
|----------|---|----------------------------------|--|----------|--|
| Bisavó   | <b>Ecoou</b> criança –<br>2º verso<br>1ª estrofe            | Minha(eu lírico<br>– narradora ) | <b>Ecoa</b> versos<br>perplexos...     | Filha    | <b>Fará ouvir</b> a<br>ressonância<br>.. |
| Bisavó   | <b>Ecoou</b> –<br>lamentos 4º verso<br>1ª estrofe           | Filha                            | <b>Recorre</b> todas<br>as vozes...    |          |  |
| Avó      | <b>Ecoou</b> –<br>obediência 7º<br>verso 1ª estrofe         | Filha                            | <b>Recolhe</b> em si<br>a fala e o ato |          |  |
| Mãe      | <b>Ecoou</b> - baixinho<br>revolta 2º verso –<br>2ª estrofe |                                  |  |          |  |

### Relacionar as estrofes a acontecimentos históricos - Jogo da Memória





- Da senzala para os negros alforriados/ liberdades em 1888 com a Lei Aurea?

O poema não possui rimas (versos brancos) e não tem estrutura fixa – versos livres, mas fala de rimas.

**O que será “rima” na poesia de Conceição Evaristo, segundo este poema?**

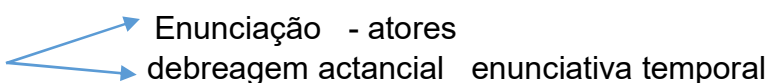
**Nível fundamental** - Liberdade X Opressão

**Nível Narrativo** - Transformação do sujeito coletivo.

Não tem o poder fazer

**Destinador do discurso:** sociedade fundada pelo regime escravocrata e que instaura com o racismo estrutural.

**Destinatário** – Mulheres em várias gerações.

Nível discursivo 

Nível discursivo

Nível Narrativo

- 1) Conceição Evaristo narra uma história particular ou coletiva?
- 2) É um poema narrativo - O que há no poema que o torna narrativo?
- 3) O que produz o efeito de particularidade no poema?
- 4) Que elementos linguísticos caracteriza, essa perspectiva?
- 5) O poema ecoa esperança de transformação?
- 6) Que temas o poema apresenta?

Vamos agora para a leitura do romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, publicado pela Editora Companhia das Letras, em 2022.

### **LENDO JUNTOS O AVESSE DA PELE**

*O avesso da pele* é romance que traz a história de Pedro. Após a morte do pai, assassinado numa desastrosa abordagem policial, sai em busca de resgatar o passado da família, refazendo os caminhos paternos a partir de diferentes momentos de sua vida, trazidos pelo esforço da memória. Como a memória não se traduz de forma linear, o romance segue um fluxo em que diferentes momentos da vida do personagem se embaralham, cabendo ao leitor reorganizá-los na compreensão dos fatos narrados.

Com uma narrativa sensível e por vezes brutal, Jeferson Tenório traz à superfície um país marcado pelo racismo e por um sistema educacional falido, em um denso relato sobre as relações entre pais e filhos.

O livro apresenta narrativas que remetem a fatos atuais, revelando temas do cotidiano de experiências práticas de famílias, jovens e adultos. A riqueza de detalhes é evidenciada por meio de metáforas, figuras, imagens e ilustrações que provocam no leitor o interesse pelo desenlace das histórias, recheadas com muitas emoções, dramaticidade e lutas em meio aos conflitos que envolvem religiosidade, crenças, pensamentos filosóficos, racismo, crises sociais familiares deixando o leitor comprometido com as temáticas contidas no romance.

O livro todo tem a ver com a modalidade da EJA, amostragem semiótica das narrativas, pois, tanto no plano do conteúdo como no plano de expressão, tem o poder de garantir a adesão dos leitores que navegam pelas ações e paixões que animam as personagens.

O texto inicia fazendo referência a **um pensamento** “[...] morava nele. Afastava-se. Construía uma casa assim. Longínqua. Dentro si.” (Tenório, 2020, p. 13). São memórias do pai que permaneceram nos fatos da vida. Como afirma “...Será sempre o pai que se recusa a partir” (Tenório, 2020, p.13). Em tudo há memórias.

“[...] Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas. (Tenório, 2020, p.13). O filho ressalta o incentivo do pai com relação à leitura de livros e sua importância para o desenvolvimento dos conhecimentos das pessoas. É uma sucessão de sentimentos, nos objetos há memória do pai e o personagem expressa: “[...]tudo que restou deles me agride ou me conforta, porque são sobras de afeto... É com eles que te invento e te recupero. É com eles que tento descobrir quantas tragédias ainda podemos suportar” (Tenório, 2020, p. 13).

O narrador expressa: “[...] talvez eu deseje chegar a algum tipo de verdade. Não há um ponto de chegada. Mas como percurso que vasculhe os ambientes e dê início a um quebra-cabeça, um quebra-cabeça que começa atrás da porta da sala, onde encontro uma alguidar de argila alaranjada” (Tenório, 2020, p. 13).

Os objetos religiosos são carregados de simbologia e significados presentes nas lembranças como partes importantes para a continuidade da narrativa do livro. Trata-se da religiosidade afrodescendentes realçando as divindades (Ogum<sup>2</sup>), as

---

<sup>2</sup> Ogum é uma divindade masculina afro-brasileira, guerreiro e ferreiro dos orixás. É o dono das armas, senhor dos exércitos, das guerras, da pujança e da força do sangue que corre em nossas veias <https://dicionario.priberam.org/ogum>

crenças e seus objetos religiosos. O ambiente ressalta o trabalho como professor, como destaca o que está sobre a mesa. “Há cadernos e papéis. Há pastas com provas e redações dos seus alunos” (Tenório, 2020, p.14).

### **Perguntas:**

1. O que o título do livro “O avesso da pele” e o formato da capa e contracapa nos faz pensar e refletir?
2. Que importância tem as memórias para identificação das contradições da vida e superação dessas contradições?
3. Como as memórias podem contribuir para o desenvolvimento da vida social?
4. As memórias ajudam a reconstruir a vida e reforçar valores e contravalores? Por quê?

Apresenta na descrição de figuras (figurativização de objetos) que representam as religiões afrodescendentes “... uma pedra, um ocutá<sup>3</sup>, enrolada em guias de cores vermelha, verdes e brancas um orixá” (Tenório, 2020, p. 14). A personagem lembra da seguinte conversa: “...quem disse que sua cabeça era de Ogum, e que isso era ter sorte, porque Ogum é a o único orixá que saia lidar com os abismos” (Tenório, 2020, p. 14).

Lembranças da rotina de um professor, com cadernos, papéis, roupas, canetas. “Teus caos me comove”. Os objetos vão fazer parte da narrativa da vida do personagem principal antes de partir. “[...]os mesmos utensílios que te derrotaram e agora me contam sobre você. Os objetos serão o teu fantasma a me visitar” (Tenório, 2020, p.14). Importante ressaltar as relações familiares com sua relevância para construção da identidade do pai em toda a narrativa do livro. A conversa com a tia deixa claro como ele busca as informações para entender o perfil do personagem principal.

---

<sup>3</sup> Ocutá, em Iorubá, significa pedra-sagrada, já o orixá Bará é a entidade que abre os caminhos, o guardião das casas e das cidades e que representa o trabalho e a fartura.

**Perguntas:**

1. Que valores podem ser atribuídos a religiosidade como memória, história na construção de valores sociais?
2. Que conhecimento temos das religiões de origem de matriz africanas?
3. Quais os conflitos presentes na narrativa neste capítulo?

Cap. 2 p.15:

**Experiência dramática do professor em sala de aula com o aluno:**

[...] o rapaz não parece estar bem. Está pálido com olhos vermelhos. Há um silêncio aguardando a reação do professor. O aluno vomita em cima do professor. É o segundo ano naquela escola muitos aprendizados. Naquele dia você aprendeu que, quando um aluno pálido, com olhos vermelhos, levanta a mão pedindo para sair durante a prova, é bom não chegar muito perto e deixá-lo ir (Tenório, 2020, p. 15).

Vemos aí a experiência prática do professor enfrentando todas as dificuldades que envolvem o relacionamento professor-aluno-professor. Não é fácil para o professor vivenciar os problemas pessoais e lidar com os problemas do aluno. Por outro lado, existem os diversos problemas vividos pelo aluno, podendo ser associado ao uso de drogas e falta de alimentação adequada, afetando diretamente o aprendizado. São problemas que surgem de fora da escola, mas que afetam a vida escolar de estudantes e nem sempre é percebido pela equipe escolar. O professor lembra das vezes que teve ânsia de vômito na escola, ou seja, recorda as dificuldades que viveu quando criança na escola.

Na adolescência sente a primeira crise de ansiedade. A ansiedade vai se ampliar na experiência em sala de aula como professor numa escola de periferia de Porto Alegre. Era um professor que não conseguia ser durão e nunca serviu ao exército em razão de uma úlcera no estômago.

A ansiedade é um tema abordado pelo autor de forma muito evidente, deixando o leitor curioso, de modo a motivá-lo a perseguir os passos seguintes da narrativa. Um tema presente na sociedade, um problema social relacionado à saúde mental, tendo muitas causas atingindo a maioria da sociedade moderna. Afirmo que

este é uma principais problemas que deparamos na EJA, afetando tanto alunos como professores. Os problemas e experiências que o personagem enfrenta acentuam a ansiedade na sua vida. Os conflitos são componentes importantes para identificar as crises, aprendizados e consequentes superação.

O narrador faz referência à memória de já tinha sido algemado aos 14 anos, como observamos no trecho: “[...] estava num ponto de ônibus em Copacabana, para ir encontrar seu padrasto. Foi então que um ônibus parou e dele desceram alguns moleques que apontaram para você dizendo: foi ele, foi ele” (Tenório, 2020, p. 18).

O relato narra uma perseguição, levando-a a entrar em lojas e numa Igreja Assembleia de Deus. Sofreu uma pressão enorme com as acusações, a ponto de ter uma arma policial apontada para sua cabeça, até os pastores da igreja intervirem:

[...] pelo amor de Deus, gente, em nome de Jesus, respeitem a casa do Senhor, não vão matar ninguém aqui dentro.” O moleques pararam de bater e se afastaram. Foi algemado para uma delegacia. Lá foi tudo esclarecido. Você havia sido confundido com um bandido. (acharam que você tinha roubado o boné de uma daqueles moleques). **E ser confundido com bandido vai fazer parte da sua trajetória. E você vai custar a compreender por que essas coisas acontecem** (Tenório, 2020, p.18. Grifo nosso).

Você se transforma numa máquina de dar aulas. O texto apresenta um breve resumo da vida de um professor em sala de aula com toda a dinâmica de lidar com os alunos inquietos, sem prestar atenção, conteúdos desinteressantes. Parece que tornar-se professor foi algo muito difícil e alheio à sua vontade. Estudo em faculdade particular manteve-se nos estudos trabalhando como office-boy num escritório de advocacia (Tenório, 2020, p. 19).

Numa entrevista com um dos sócios do escritório de advocacia (Bruno), com 19 anos, vemos essa manifestação de racismo sofrida pelo professor, ainda em sua juventude, antes de se tornar professor:

[...] não sabia muita coisa sobre autoestima, nem sobre valorizar e essas coisas necessárias para manter a sanidade, por isso você conseguia olhar muito tempo nos olhos dele” Bruno chega e diz com muita naturalidade, que não gostava de negros. Você levanta os olhos ele repete: não gosto de negros (Tenório, 2020, p. 20).

Evidência de uma fala preconceituosa e racista. O personagem Bruno ainda justifica com uma história, dizendo que “porque quando tinha um sítio em Garibaldi,

um casal de negros, que trabalhava para mim como caseiros, me roubou. Levando tudo que tinha em minha casa” (Tenório. 2020, p. 20).

Esse é um trecho do livro que narra um momento de tensão, provocado por uma acusação na rua e a vítima não tinha muita opção senão correr, fugir para não morrer. O desfecho desta narrativa envolve uma igreja evangélica, o pastor da igreja e encaminhamentos que param na delegacia de polícia. Na passagem em questão, tem traços que identificam o racismo estrutural, uma vez que a acusação é feita a um menino negro. Racismo presente na sociedade nos índices que colocam os negros como maioria das vítimas deste tipo de crime.

A personagem vai vivenciar o racismo na entrevista com o advogado, que além de expressar seu preconceito explícito ao entrevistado, ele ainda justifica com a história do caseiro que trabalhava na chácara dele. História que reforça um pensamento do colonizador em relação aos negros que foram e continuam sendo escravizados principalmente nas relações de trabalho.

### **Perguntas:**

1. Você sabe o que é o racismo estrutural?
2. Como podemos incentivar uma cultura antirracista?
3. Na expressão “Até aquele momento você nunca havia sofrido racismo, assim, tão descaradamente, não que você se lembre. Você não se chocou, pois uma espécie de inercia tomou conta do seu corpo, você não sabia reagir” (p. 20). Como reagir diante de situações de preconceito racial explícito? Quais as dificuldades para reagir frente ao racismo presente nas relações sociais?

A entrevista segue com Bruno (advogado) dizendo que “ia te dar uma chance, porque achava que podia te salvar das drogas, mesmo que você nunca tivesse experimentado. Ele também queria de salvar das armas e da violência” (Tenório, 2020, p. 21).

Trata-se de um pensamento paternalista e “messiânico” do colonizador se colocando como alguém que é capaz de ser o provedor, que vai resolver os problemas de que ele mesmo provoca resultando em opressão. “Bruno ainda

acreditava que, se todo empresário fizesse sua parte, o Brasil já teria tomado jeito” (Tenório, 2020, p. 21).

A experiência do jovem é a mesma da maioria negra desse país que luta pela sobrevivência.

Ainda no capítulo 2, há o relato de sua mãe, fato narrado como um mero acaso, que ela era caixa de um supermercado em Bangu, no Rio de Janeiro, em 1970, se apaixonou pelo seu pai, fiscal do mesmo supermercado. Ele um homem de poucas palavras e bigode que parecia o jogador Rivelino algo que o fez se aproximar dele. [...] “Um caso os aproximou e a atração fez com que sua mãe encontrasse coragem suficiente para quebrar as regras conservadoras da época e, ela mesma, convidasse seu pai para sair e tomar uma cerveja” (Tenório, 2020, p. 21).

### **Perguntas:**

1. A coragem da mãe dele em quebrar as regras conservadoras da época. Que regras da época foram quebradas?
2. Existe evidência de enfrentamento do machismo na afirmação - quebrar as regras conservadoras da época, em convidar o seu pai para sair e tomar uma cerveja?
3. Como as mulheres enfrentam o machismo na atualidade?

Seu pai não bebia, o único vício era o cigarro. Sua mãe tinha 22 anos e era virgem. Seu pai fica olhando como que dizendo que aquilo era impossível. Sua mãe fica ofendida e afirma que ela era virgem. O namoro começou e dali a um ano nasce o filho. Casaram-se e foram morar num sobradinho na Lapa. Antes do casamento vão até a casa de Mae Tereza de Iemanjá. Uma mãe de santo do seu pai. Foram pedir a bênção dos orixás. Quem os recebeu foi o exu Zé Pelintra. *Vossumcês , mizifio, vão ter um fio de Ogum. A guerra vai fazer parte da vida dele, Mizifio.* (Tenório, 2020, p. 22). O narrador conta que no dia que o personagem foi gerado pais estavam em completa sintonia.

Continuando a história, Bruno fragoso dirigia o escritório com a irmã. Depois da admissão no escritório percebe que quem mandava era o Bruno. [...] “Bruno Fragoso era branco, rico, gostava de mulheres bonitas e carros importados, todo tio

de clichê possível para um homem branco e rico” (Tenório, 2020, p. 22). O narrador conta sobre a convivência de uma colega chamado Juarez era branco, vindo do interior. Ambos trabalhavam no mesmo escritório. Estudaram na mesma escola, no período noturno. Juarez não queria ser igual o pai, queria estudar e sair de lá. Juarez era de família branca e moravam no interior no município de Sertãozinho do Sul. A mãe de Juarez morre e seu pai casa com uma bugra (como tratavam os descendentes de índio). Juarez descobre que preconceito existia. As pessoas não entendiam por que os pais de Juarez tinham casado com uma pessoa de origem indígena. Por causa da mesquinhez da cidade a família saiu para a capital, não conseguiram emprego, o dinheiro que trouxeram acabou. O irmão mais velho começou a vender drogas. Juarez discute com o irmão. O irmão já estava andando com uma arma (um trinta e oito), sob o argumento de se defender. A situação ficou tão difícil que Juarez passou a vender drogas com o irmão.

O personagem deixou de ir ao terreiro da Mãe Teresa de Iemanjá. Por falta de tempo, acomodação, preservava apenas o seu Ogum, simbolizado num ocutá, atrás da porta. Você e o Juarez foram a uma danceteria a preferida dos dois tocava charme, rap e funk. Tim Maia e Racionais MC's eram o ponto alto da festa. Treinavam passinhos em casa, para chegar na festa e impressionar as garotas. Era a chance que tinham soubessem dançar. Apesar de todos os esforços não conseguiam ninguém. Na saída tinham que escolher entre pegar o ônibus ou comer um cachorro-quente para ir para casa. Voltavam a pé e dividiam o cachorro-quente. Chegavam em casa a mãe estava acordada preocupada com a violência na cidade de Porto Alegre. Tem experiência com a masturbação na adolescência. A personagem lembra a adolescência e lembra a Elisa, parece que teve a oportunidade de ter perdoado, mas não perdoou. Sai com o fone de ouvido escutando “Abundantemente morte”, do Luiz Melodia.

### **Perguntas:**

1. Que detalhes podem ser observados na história do Juarez nesta narrativa?
2. O que é preconceito? Que preconceitos contra grupos podem ser observados na sociedade ou na comunidade onde vivemos?

Possibilidade de análise da música “Abundantemente morte” de Luiz Melodia, disponível para acesso através do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=f4pZfSY9hpk>.

**Abundantemente morte**

Canção de Luiz Melodia

Essa música aqui  
 Eu vou levar em homenagem ao  
 Rubão  
 Sei se vocês sabem  
 Pode crer  
 Sou peroba  
 Sou a febre, quem sou eu?  
 Sou um morto que viveu  
 Corpo humano que venceu  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Tabuleta  
 Grandes letras feito eu  
 Abundantemente breu  
 Abundantemente fel  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Conforme fiquei, o tempo me  
 embalava  
 Se a chuva é mais forte, a enchente  
 levava  
 Colete de couro com fios de nylon  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 A dança da morte ninguém  
 frequentava  
 A cruz à distância do povo de nada  
 Um morto mais vivo de vida privado  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 Sou peroba  
 Sou a febre, quem sou eu?  
 Sou um morto que viveu  
 Corpo humano que venceu  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Tabuletas  
 Grandes letras feito eu

Abundantemente breu  
 Abundantemente fel  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Conforme fiquei, o tempo me  
 embalava  
 Se a chuva é mais forte, a enchente  
 levava  
 Colete de couro com fios de nylon  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 A dança da morte ninguém  
 frequentava  
 A cruz à distância do povo de nada  
 Um morto mais vivo de vida privado  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 Sou peroba  
 Sou a febre, quem sou eu?  
 Sou um morto que viveu  
 Corpo humano que venceu  
 Ninguém morreu  
 Ninguém morreu  
 Conforme fiquei, o tempo me  
 embalava  
 Se a chuva é mais forte, a enchente  
 levava  
 Colete de couro com fios de nylon  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 A dança da morte ninguém  
 frequentava  
 A cruz à distância do povo de nada  
 Um morto mais vivo de vida privado  
 No dia seguinte, o seguinte falhou  
 É isso ai!  
 Falou

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Luiz Carlos Dos Santos  
 Letra de Abundantemente morte ©  
 Guilherme Araujo Prod.art.Itda - Gapa

Capítulo 03 – Inicia referindo-se ao relacionamento do pai e mãe do personagem. Fala das dificuldades do relacionamento e das afirmações do tipo: “[...] o que começa mal termina mal” (Tenório, 2020, p.27). Eram duas pessoas que viviam a experiência conjugal, mas que precisavam superar seus fantasmas e vencer as dificuldades pelo amadurecimento, até que chega o momento de se separarem porque perderam a capacidade de amar.

A narrativa fala do começo do namoro do personagem com Suellen, uma moça loira, de classe média, vinda de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, todos notam a moça e observam o namoro, sendo assunto dos corredores da faculdade particular de Porto Alegre, pelo motivo: “você era negro e ela era branca” (Tenório, 2020, p. 28). Antes da Suellen, ele namorou a Juliana. Uma moça ruiva, de dezenove anos, moradora de Gravataí. Foi com esta namorada que começou a desconfiar da sua situação de homem negro no sul do país. Por este motivo aconteciam comentários e piadas racistas uma vez quando caminhava com ela pela rua da Praia, no centro de Porto Alegre, as pessoas comentavam [...] “*pois uma branquinha daquelas com um negrinho desses, há, não podia ser*” (Tenório, 2020, p.28).

Para o casal este assunto não importava, pensavam que o afeto transcende a cor da pele.

O personagem conhece o professor Oliveira, poeta e professor de literatura, usava cabelo *black power*, barba grande. Com ele passa a tomar consciência de si e do mundo branco em que estava inserido. O casal partilhava da mesma visão de mundo. [...] “Acreditavam que raças não existiam e que a humanidade era a única coisa que havia. Na primeira vez que ouviu falar em consciência negra, você não compreendia que a sociedade se importava mais com a sua cor do que com os eu caráter” (Tenório, 2020, p. 29).

O personagem é apresentado à família de Juliana num almoço de domingo e um tio dela, o Sinval, o chama de *negão*. Não reagiu porque considerou algum tipo de intimidade e aceitação pela família branca. Em pouco tempo o personagem passou a ser o *negão* da família e passou a ser uma espécie de para-raios de todas as imagens estereotipadas sobre os negros, como: resistência à dor, custa envelhecer, saber sambar, gosta de pagode, joga futebol, bom de atletismo. Nas conversas de Juliana com as primas e amigas que nunca tiveram namorado negro, perguntam: “e então, como ele é? Tem pegada mesmo, como dizem dos negros? E o pau dele? É

grande? É verdade que são insaciáveis? Qual o cheiro dele?” (Tenório, 2020, p. 29-30). Não dava para ignorar a cor da pele no relacionamento. Andar com Juliana era uma espécie de salvo-conduto em certos ambientes. O amor estava condicionado e mediado pela raça.

Quando Juliana foi apresentada à família dele as reações foram diversas, a mãe a tratou bem, mas a irmã Luara não gostou. Luara não concordava com o namoro porque Juliana era branca e ela faz referência dos resquícios da escravidão principalmente com relação a dificuldade dos negros de conseguir empregos por causa do racismo dos brancos em Porto Alegre. Luara sempre que podia rebatia o mundo branco.

O professor Oliveira esclarece sobre a negritude. Conversa com a turma do cursinho sobre Malcolm X, Martin Luther King. O personagem aprendeu com o professor Oliveira que as raças não existem. Que a sua cor era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus. Descobriu que a escravidão negra foi sustentada por discursos racistas a partir do século XVIII. O professor apontava as teorias sobre raça. Preconceito e negritude. Henrique e Juliana entram em conflitos porque ele não aceitava mais as brincadeiras dos tios, para ele esse comportamento era racismo. Houve uma mudança na consciência de Henrique frente as situações de racismo no meio da família de Juliana. O namoro termina e começa o namoro com Suellen.

### **Perguntas:**

1. Como você se identifica com relação a cor da pele?
2. A cor da pele pode causar dificuldades de relacionamentos?

P. 39: Conversa do personagem Pedro sobre sua mãe. O narrador conta a história do seu nascimento. Do relacionamento, dos problemas que envolveram o relacionamento de sua mãe e seu pai. Fala de relações afetivas e que segundo ele são formadas por duas categorias: dos egoístas e dos doadores. Refere a sua mãe foi adotada aos 12 anos, seus pais faleceram cedo. Mãe dela morre atropelada, estava bêbada. O pai morreu de um ataque fulminante no coração aos 40 anos.

A mãe órfã aos 10 anos, com 3 irmãos mais novos, todos estavam sós no mundo. A tia fala de convivência da irmã. Cogitou levar para um abrigo (Tenório,

2020, p. 40). A tia Julieta acolheu as crianças por alguns dias. Com muitas restrições. "Apertados, ofendidos, machucados"(Tenório, 2020, p. 41). A tia deixou ficar por uns dias, semanas e meses. A tia Julieta era empregada doméstica e fazia o possível para ninguém ficar com \*fome\*. A situação piorou com a chegada do inverno (frio, necessidade de usar roupas mais quentes) (Tenório, 2020, p. 41).

Surge Madalena, que se sensibilizou com a situação da mãe do Pedro (narrador).

A mãe dele era uma criança triste e solitária. Os olhos grandes e pretos dela davam uma dimensão maior à sua tristeza. Madalena sentiu uma mistura de pena com afeto materno (Tenório, 2020, p. 41).

Madalena pensou que sua filha seria uma boa companhia para a mãe. Aos 12 anos a mãe do narrador foi adotada por Madalena. Adoção não oficial foi quase obrigada pela tia Julieta (Tenório, 2020, p. 42).

Mudou-se para Santa Catarina foram morar no Morro das pedras próximo ao mar.

O narrador faz uma descrição detalhada do lugar, da moradia e das condições de vida, onde Madalena foi morar num ranchinho com as adolescentes, na intenção de dar melhor qualidade de vida e fugir da violência. " e dali pra frente elas teriam de conviver com lagartos, sapos, cobras, bugios, tucanos e mosquitos" (Tenório, 2020, p. 43).

Tudo era difícil ali. Estava a quarenta quilômetros da capital Florianópolis e nada no morro era fácil. Subir e descer para pegar água da cachoeira. O posto de saúde era longe e não havia energia elétrica. E a noite, em meio à escuridão, quando estava deitada, a minha mãe sentia medo por estar longe dos irmãos. O pai estava morto. Sua mãe estava morta e as lembranças dela a atacavam todos os dias, a contagotas, como pequenas marteladas no coração. (Tenório, 2020, p. 43). Lembranças que magoavam profundamente. Essa falta será uma barreira intransponível em sua vida. Incômodo será: a falta. A falta será a companheira.

Olhar para o mar era o remédio. Seu corpo era invadido de plenitude quando de cima do Morro olhava para o mar. Madalena era professora de sociologia. Não gostava de dar aulas. Gostava de ler, de pensar a sociedade, gostava de dissertar sobre Marx, sobre Durkheim. (Tenório, 2020, p. 44). O narrador fala do

relacionamento de Madalena com Rubão. Fala do motivo queria engravidar e já assumiu que não gostava do Rubão.

Este capítulo refere-se ao avesso da pele, uma narrativa relacionada aos aspectos da vida humana. A identidade negra que a sociedade repulsa, porém os abusos, os mal tratos são sentidos por dentro do sentimento, das diversas violências sofridas e que são alimentadas pela sociedade racista.

**Perguntas:**

1. O que se entende a respeito de preservar o avesso da pele?
2. O que mora no seu avesso?