



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

MARIA DO SOCORRO FLOR ANTONINO

**PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À
LUZ DA LEI 10.639/03**

**GUARABIRA/PB
2015**

MARIA DO SOCORRO FLOR ANTONINO

**PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À
LUZ DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador (a): Prof. Dr^a. Rosilda Alves Bezerra

**GUARABIRA/PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A634p Antonino, Maria do Socorro Flôr
Para além do didático: [manuscrito] : literatura africana na
EJA à luz da lei 10.639/03 / Maria Do Socorro Flor Antonino. -
2015.

110 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Rosilda Alves Bezerra, Departamento de
Letras".

1. EJA. 2. Ensino. 3. Literatura. 4. Lei 10.639/03 I. Título.
21. ed. CDD 400

MARIA DO SOCORRO FLOR ANTONINO


**PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À
LUZ DA LEI 10.639/03**

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos parciais para o Exame de Qualificação no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

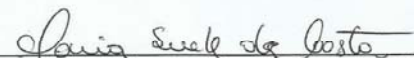
Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Alves Bezerra

Aprovada, em 26 de AGOSTO de 2015.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino - PROFLETRAS/UEPB
(Presidente da Banca Examinadora)


Profa. Dra. Lillian de Oliveira Rodrigues - PROFLETRAS/UERN


Profa. Dra. Maria Suely da Costa - PROFLETRAS/UEPB

Dedico este trabalho aos meus alunos, de ontem e de hoje, que com suas histórias me ensinaram a ver um mundo que tem, cada vez mais, menos de meu e muito de nosso.

Agradecimentos

À professora Rosilda Alves que me apresentou o mundo das literaturas africanas cujas orientações me permitiram uma viagem de encantamentos, da qual não pretendo regressar.

À minha irmã e amiga Gilma Flor por todas as razões que ela bem conhece.

Às amigas Edvana Vieira, Germana Correia e Adrina Seabra, companheiras de viagem e de histórias, cujos risos e desabafos foram alento e força em todas as horas.

Aos colegas de trabalho da Escola Alceu Amoroso Lima que, pacientemente, ouviram meus lamentos quando o cansaço e as adversidades teimavam em se agigantar, e que, generosamente, me ajudaram na realização deste projeto.

A meus familiares pelo silêncio, escuta e apoio tão necessários.

A Olívia cuja cumplicidade tornou-se ainda mais evidente através de Mia Couto.

Aos colegas e professores com quem, na trajetória do PROFLETRAS, aprendi ser possíveis outros sonhos e outros olhares sobre a difícil arte de ensinar e de aprender.

A Deus, razão de todas as coisas, Senhor de todas as cores, unidade de toda diversidade.

*O que mais dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa ilusão de plenitude que faz parar a vida e
anoitecer as vozes
(Vozes Anoitecidas - Mia Couto)*

RESUMO

Os processos de silenciamentos e de exclusão impostos aos afrodescendentes no Brasil exigem a adoção de medidas efetivas que ressignifiquem a contribuição sociocultural e econômica desses povos, promovendo o combate ao racismo e a construção de uma sociedade de respeito às diferenças. Nesse sentido, à luz da Lei 10.639/03 que incluiu nos currículos escolares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, as escolas devem promover ações didático-pedagógicas voltadas a uma educação étnico-racial, constituindo-se o texto literário em importante meio de efetivação da lei, em razão da sensibilização e pelas muitas possibilidades de mobilização de sentidos provocadas pela estética literária. Sob esse viés, o presente trabalho foi desenvolvido nas séries finais do ensino fundamental da Educação de Jovens Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima em Campina Grande – PB, aproximando o leitor da literatura africana de língua portuguesa, no contexto de Moçambique, de forma a possibilitar o diálogo entre Brasil e África. A pesquisa-ação busca efetivar a Lei 10.639/2003, formar leitores do texto literário e contribuir para a formação de uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, com aporte teórico em Freire (2011, 2013 e 2014), Munanga (1999 e 2012), Candido (2011), Gomes (2005), Bhabha (1998), Hall (2003), Chaves (2005), Padilha (2006), Nascimento (1978), Barthes (1987), Appiah (1997), Frantz Fanon (1968 e 2008) dentre outros, e a partir dos contos “A saia almarrotada”, “O embondeiro que sonhava pássaros” e “O dia em que explodiu Mabata-bata” do escritor moçambicano Mia Couto.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Ensino. Literatura. Lei 10.639/03.

RESUMEN

Los procesos de silenciamiento y de exclusión impuestos a los afrodescendientes en Brasil exigen la adopción de medidas efectivas que replanteen la contribución socio-económico-cultural de estos pueblos, promoviendo el combate contra el racismo y la construcción de una sociedad de respeto a las diferencias. En este sentido, a la luz de la Ley 10.639/03 que incluyó en los currículos escolares la enseñanza sobre Historia y Cultura Afro-Brasileña, las escuelas deben promover acciones didáctico-pedagógicas volteadas a una educación étnico-racial, constituyéndose el texto literario en importante medio de efectucción de la ley, en razón de la sensibilización y por las muchas posibilidades de movilización de sentidos provocadas por la estética literaria. Bajo este bies, el presente trabajo fue desarrollado en las series finales de enseñanza fundamental de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Escuela de Enseñanza Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima en Campina Grande – PB, acercando el lector de la literatura africana de lengua portuguesa, en el contexto de Mozambique, de forma a posibilitar el diálogo entre Brasil y África. La pesquisa-acción busca realizar la Ley 10.639/2003, formar lectores del texto literario y contribuir para la formación de una educación para las relaciones étnico-raciales, especialmente en la Educación de Jóvenes y Adultos, con aporte teórico en Freire (2011, 2013 y 2014), Munanga (1999 e 2012), Candido (2011), Gomes (2005), Bhabha (1998), Hall (2003), Chaves (2005), Padilha (2006), Nascimento (1978), Barthes (1987), Appiah (1997), Frantz Fanon (1968 e 2008) entre otros, y a partir de los cuentos “A saia almarrotada”, “O embondeiro que sonhava pássaros” y “O dia em que explodiu Mabata-bata” del escritor mozambiqueño Mia Couto.

PALABRAS-CLAVE: EJA. Enseñanza. Literatura. Ley 10.639/03.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	16
1.1. A SUPERAÇÃO DE COMPLEXOS.....	20
2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA	25
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO EM EJA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LITERATURA	30
2.2. O TEXTO LITERÁRIO: RAZÃO E SENSIBILIDADE.....	34
2.3 LITERATURA AFRICANA: TECENDO E DESTECENDO FIOS.....	42
3. A LEI 10.639/03: EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO POR UMA SOCIEDADE INCLUSIVA	50
3.1 A LEI 10639/03 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	55
4 LITERATURA AFRICANA NA EJA: PARA ALÉM DO DIDÁTICO	63
4.1 MOÇAMBIQUE: UM COLAR DE MUITAS MISSANGAS.....	64
4.2 MIA COUTO: VOZES QUE VAZARAM O SOL.....	66
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EJA	69
4.4 PROCESSO DE APLICABILIDADE DA LITERATURA NA EJA	71
5 ANÁLISE DOS DADOS	76
5.1 COMPREENDENDO OS SUJEITOS: O QUE NOS MOSTRA A PESQUISA..	76
5.2 SEQUÊNCIA DE LEITURA: LITERATURA AFRICANA NA EJA: PARA ALÉM DO DIDÁTICO	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS:	94
APÊNDICES	101
APÊNDICE A	102
APÊNDICE B	105
ANEXOS	106
ANEXO A.....	107
ANEXO B.....	109

INTRODUÇÃO

As alterações introduzidas pela Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio em todo território brasileiro, trouxeram para o centro do debate as questões afetas ao racismo e aos processos de exclusão social dele decorrentes.

Historicamente, os africanos e os afrodescendentes sofreram a ausência de políticas inclusivas, que lhes possibilitasse o acesso ao desenvolvimento humano. O silêncio sobre o racismo agravou a situação e acentuou as disparidades. Sob o mito do homem cordial¹ (HOLANDA, 1995), esses povos tornaram-se invisíveis, sem voz e sem direitos. O racismo, a exclusão social, a pobreza e outras formas de desigualdades são ignoradas dentro de um processo no qual todos convivem em uma falsa harmonia.

A escola, por sua vez, ao silenciar sobre as práticas racistas, contribuía para acentuar a segregação e reproduzir a estrutura social vigente. Ao negro, eram associadas às deformações de caráter, os vícios, a preguiça, a incapacidade cognitiva, razão por que para ele eram reservadas as atividades de menor empenho intelectual, as que não exigissem esforço mental tampouco possibilitassem desenvolvimento de aptidões.

A historiografia não cansava de mostrar o negro escravizado, subjugado e explorado. Sempre visto pelo olhar do outro, medido a partir do conceito alheio. Não raramente, colocando o negro como o sujeito de seu destino, decorrente da sua inaptidão, sempre a exigir um dirigente para suas ações. Para manter a supremacia racial no Brasil, a cultura de matiz africana ou de outros povos que representam minorias, é permanentemente desvalorizada e deslocada, mantida à margem da cultura brasileira.

Por décadas, os movimentos sociais lutaram para corrigir a história e garantir aos africanos e afrodescendentes o protagonismo que lhes cabe. O propósito das lutas é reconhecer a esses povos o papel de colaboradores da cultura, retirá-los do isolamento social e da sombra em que vivem; permitir que utilizem suas

¹ Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda desenvolve a ideia de que o brasileiro age movido pela emoção, pela lhanza no trato, pela generosidade, entretanto, tal polidez é uma máscara sob a qual se mantem a supremacia e a opressão, neutralizando as oportunidades de contestação do oprimido.

potencialidades para o desenvolvimento próprio e coletivo, dotando-os do sentimento de pertencimento de um país diverso, pluriétnico, multicultural, no qual possam orgulhar-se de sua ancestralidade e dos valores que dela decorrem. (DU BOIS, 1999).

Como nos adverte Freire (2014), as interdições são criações humanas, razão por que só o homem pode removê-las. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 representa um instrumento de remoção das interdições que se lançaram sobre os africanos e afrodescendentes e exige de todos, principalmente dos educadores, um ato de compromisso.

O compromisso com a efetividade da lei perpassa outras demandas, a exemplo de material didático e formação para os professores a fim de que possam trabalhar sob essa nova perspectiva, que exige a integração desses povos e não a mera acomodação. Nesse sentido, é importante destacar alguns aspectos subjetivos que obstaculizam o cumprimento da Lei: geralmente, esses professores advêm de uma formação etnocêntrica, monocultural e com entraves epistemológicos.

A Lei 10.639/03, ao propor o resgate da contribuição do povo negro para a formação sócio, histórica, econômica e cultural do Brasil, impõe mudanças e exige o redimensionamento da educação a fim de inserir conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de desenvolver uma nova ética, de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

Nesse sentido, ao estabelecer que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, a Lei 10.639 reconhece que a Literatura, pela estética e pelas possibilidades de mobilização dos sentidos, revela-se como meio eficiente para introduzir o aluno no contexto da cultura africana e promover o reconhecimento dos processos de identidades culturais presentes nos povos africanos e afro-brasileiros.

Sem dúvidas, como afirma Candido (2011, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, todavia, a experiência de leitura do texto literário na EJA² encontra alguns entraves. Em um contexto de práticas de leituras utilitárias, ler por fruição ou prazer é um desafio a ser vencido.

² Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, se a leitura literária provoca uma reação de inadaptação, a leitura de literatura africana provoca estranhamento, justamente pelo imaginário depreciativo que associa África, apenas, à fome, miséria, violência e, para alguns alunos, a rituais de magia negra e de macumba.

Nesse contexto, não significa dizer que um projeto de leitura em EJA não encontra viabilidade, pelo contrário, as práticas de leitura devem auxiliar o aluno a compreender a palavra, a interagir com o outro, a posicionar-se sobre o que acontece no mundo. Através do texto literário, mesmo sem experiências anteriores dessas leituras, é possível desenvolver a criticidade e ampliar as possibilidades de desenvolvimento pessoal, notadamente porque o aluno adulto traz o conhecimento já acumulado pela vida o que lhe permite executar práticas comunicativas. Esses alunos, mesmo os que não dispõem de acesso ao texto literário, carregam histórias e habilidades de outros letramentos, além do letramento escolar, que lhes permitem questionar e inquietar-se ante os processos de exclusão a que estão expostos. Desta forma, a experiência de leitura de textos literários permite ir além da fruição e provocar o aluno, retirando-o de seu lugar de conforto e colocando-o em confronto com outras situações capazes de dialogar com a sua realidade e de ajudá-lo a (re) construir a história.

Considerando a obrigatoriedade de dar efetividade à Lei 10.639/03 e a pouca experiência de leitura literária dos alunos da EJA, a presente pesquisa foi motivada pela necessidade de contribuir para desenvolver alunos mais engajados socialmente, dotados da capacidade de reconhecer as situações de exclusão a que muitos estão submetidos e de provocar o desejo de deslocamento da periferia para ocupar lugar no centro de suas histórias. A pesquisa também objetiva despertar o interesse pela leitura do texto literário, garantindo a esse público o direito humano de acesso aos bens culturais, dentre eles, a literatura.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir das discussões promovidas nas disciplinas Leitura do Texto Literário e Literatura e Ensino, componentes curriculares do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A fundamentação legal do trabalho está na Constituição Federal do Brasil, na própria lei federal 10.639, na LDB³ e em todo um conjunto de normas e

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96).

orientações expedidas pelo Ministério da Educação e seus Órgãos referentes à execução da citada lei.

O presente estudo se constitui de base etnográfica e de pesquisa-ação, a partir da experiência da leitura dos contos: “O dia em que explodiu Mabata-bata”, “A saia almarrotada” e “O embondeiro que sonhava pássaros”, do escritor moçambicano Mia Couto.

A escolha do país Moçambique e do autor Mia Couto decorre da importância dos dois no cenário das literaturas africanas de língua portuguesa, além da proximidade dos temas explorados pelo autor nos contos selecionados, também afetos à realidade dos alunos.

A leitura desses contos permite, através da experiência estética, investigar o território Moçambique e os diferentes espaços de interdição decorrentes do processo e colonização, do racismo, da guerra, da violência, das relações entre as pessoas, do medo, das incertezas, temas que são comuns à África e aos subalternos do mundo.

Ao mesmo tempo, a leitura dos contos permite o contato com a língua portuguesa falada em Moçambique, a ampliação do conhecimento linguístico, além da imersão na linguagem criativa e vibrante do autor.

A escolha de narrativas curtas (contos) decorre do fato de os alunos apresentarem pouca, ou nenhuma, experiência de leitura literária o que sugere que as leituras sejam realizadas em sala de aula, com a mediação do professor.

Dessa forma, a presente pesquisa-ação busca formar leitores do texto literário e contribuir para a formação de uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, promovendo a experiência estética através do texto literário, à luz da Lei 10.639/03.

Os procedimentos metodológicos se constituíram de pesquisa bibliográfica sobre a EJA, a literatura africana e a lei 10.639/03 como forma de ampliar o conhecimento sobre o tema e subsidiar os trabalhos a ser realizados.

Paralelamente, realizamos avaliação empírica e aplicação de questionários sobre a temática a ser trabalhada, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e o sentimento (ou não) de pertencimento deles aos afrodescendentes, a frequência de leitura literária e o imaginário sobre África e sobre os africanos. Além de identificar o nível de consciência de situações pessoais de exclusão ou de preconceito. Finalmente, foi aplicada uma sequência de atividades para a leitura dos con-

tos previamente selecionados, seguidos de debates, elaboração de painéis e produção de textos.

Os dados analisados constarão de resultados obtidos de forma empírica, posicionamentos motivados por debates, questionários escritos, gráficos, textos e painéis produzidos pelos alunos.

No trabalho de estrutura e organização textuais, dedicamos o primeiro capítulo à EJA, com vistas a refletir sobre o surgimento e a consolidação dessa modalidade de educação voltada aos que, por motivos diversos, viram-se excluídos da história. Nesse capítulo destacamos a importância da Educação de Jovens e Adultos para as populações afrodescendentes, geralmente, com baixa escolaridade.

A partir dos ensinamentos de Paulo Freire (2011, 2013 e 2014) e com base na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação traçamos o percurso da função, da consolidação e dos desafios enfrentados pela EJA, em busca de uma prática pedagógica inovadora e libertadora, conscientes de que “não há outro caminho para a emancipação dos oprimidos senão uma prática humanizadora”. (FREIRE, 2014, p. 77).

Seguindo esse itinerário, dividimos o capítulo em dois tópicos o primeiro trata da fundamentação legal e teórica da EJA e o segundo, aborda o preconceito, ainda presente nessa modalidade de ensino, além de apontar compromissos, que devem ser assumidos na mitigação de tais complexos, considerando o acesso à educação como um direito fundamental, com aporte na Constituição Federal de 1988, na Resolução CBE/CEB 01/2000 e nas teorias de Baumam (2005), Arendt (2010), Bourdieu (2013) dentre outros.

No segundo capítulo, procuramos abordar as possibilidades de leitura na EJA como instrumento de desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do desenvolvimento de potencialidades seguindo os entendimentos teóricos de Barthes (2013), Kleiman (2013), Bourdieu (2013), Orlandi (2012), Lajolo (1982) dentre outros.

O capítulo trata ainda do texto literário como razão e sensibilidade e da literatura africana. Para abordagem dos temas relacionados às literaturas africanas foram fundamentais os estudos de Glissant (2005), Chabal (1994), Chaves (2005), Secco (2008), Padilha (2006), entre outros. Na compreensão dos processos de construção de identidades e a problematização em torno da colonização foram imprescindíveis os estudos culturais de Appiah (1987), Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (2003).

No terceiro capítulo, consideramos importante abordar a lei 10.639/03 e as dificuldades de sua implementação. Como aporte, além de todo o conjunto legal composto pela própria Lei 10.639/03, recorreremos à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e às orientações e pareceres expedidos pelo Ministério da Educação sobre a temática de educação antirracista. Para alargar a compreensão, foram fundamentais os estudos de Hasenbalg (1990), Nascimento (1978), Santos (2005), Gomes (2012), Munanga (1999 e 2012), Bezerra (2014), entre outros.

O quarto capítulo traz a sequência de leituras sob o título “Literatura Africana na EJA: para além do didático”, através da qual se procura provocar os leitores para as experiências dos personagens, conscientes de que, além do valor estético, as experiências humanas vivenciadas na obra literária se constituem de material para a reflexão sobre a nossa condição humana, histórica, política e social.

Nesse sentido, buscaremos na investigação da literatura e ensino, assim como na aplicabilidade no contexto de sala de aula, a partir dos contos da literatura de Mia Couto, diversas possibilidades de compreensão de uma prática de leitura voltada para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos da EJA.

No quinto capítulo, analisaremos os dados e resultados obtidos, procurando estabelecer os liames existentes entre a situação observada inicialmente e a efetiva contribuição da pesquisa para formação de leitores literários, bem como para uma educação para as relações étnico-raciais.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

“Não junto minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.” (FREIRE, 2013, p.99)

Historicamente, o Brasil tem sido dividido em classes que criam e ratificam exclusões: os livres e os escravos, os brancos e pretos, os ricos e pobres, os da cidade e os do campo, os do Sudeste e os do Norte/Nordeste, os letrados e os iletrados, os conectados e os sem conexão e tantas outras identidades que se delineiam e criam ordens de separação seja em razão da cultura, da cor, da sexualidade, da religião, da origem social ou de outras diferenças.

Essa dualidade fundada nas aparências, por isso mesmo equivocada, justificou a exclusão de grande parcela da população brasileira, minorias em direitos, incluindo o direito à educação. As elites educacionais brasileiras não mantinham o compromisso com a qualidade da educação oferecida aos mais pobres de forma que o déficit educacional condenou muitos jovens ao analfabetismo com destaque para o analfabetismo funcional. O abismo entre a educação oferecida aos mais ricos, propensa a formar a elite pensante do país, e a educação oferecida aos mais pobres, destinados à subalternidade, era fator de estratificação e imobilidade social.

Na segunda metade do Século XX, a necessidade de industrialização do país e as intenções governamentais de transformar o Brasil em uma potência econômica colidem com as elevadas taxas de analfabetismo e exigem esforço no sentido de transformar a realidade educacional brasileira e alçar esses cidadãos a condição de sujeitos desenvolvidos.

Se os movimentos de alfabetização promovidos entre os anos 30 e 60 não surtiram os resultados desejados, fomentaram o aprofundamento de estudos teórico-pedagógicos para compreensão do analfabetismo em si, desvinculando-o das condições inatas ao ser humano e reconhecendo-o como problema de ordem social e política. Esse pensamento se revigora com a participação dos movimentos sociais,

eclesiásticos, de estudantes e de intelectuais, norteados pelas propostas do educador Paulo Freire. A proposta de uma educação socialmente engajada, defendida por Freire, norteará os programas de alfabetização de jovens e adultos e servirá de base para as mudanças que serão implementadas a partir dos anos 60.

A partir dos novos paradigmas, os programas de educação destinados a jovens e adultos passam por avanços e alterações e finalmente, no final do século XX, se transformam em políticas públicas, tendo como função reparar, equalizar e qualificar essa parcela da população que historicamente se manteve marginalizada.

Essa nova concepção da EJA⁴, como direito à educação, subverte os preconceitos vigentes e exige o compromisso com o desenvolvimento de potencialidades humanas, reconhecendo os valores e conhecimentos prévios dos alunos, mas também capacitando-os a usufruir e gozar de outras formas de conhecimento e de bens culturais, sob a compreensão de que a ação que busca transformar os marginalizados em sujeitos autênticos e agentes da história necessita ser uma ação cultural, ao contrário reproduzirá uma visão inautêntica do mundo (FREIRE, 2014).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, voltada à construção de uma sociedade justa, livre e solidária que promova o bem de todos livre de preconceitos e discriminações, a cidadania e dignidade da pessoa humana são eleitos como princípios basilares da nação. No capítulo que trata dos chamados direitos sociais elencados no artigo 6º do diploma legal⁵ destaca-se o direito à educação como direito de todos e dever do Estado.

A educação passa, portanto, a ser um direito juridicamente protegido com *status* constitucional, civil e político cabendo ao Estado garantir os meios necessários à sua efetividade, como condição de desenvolvimento da pessoa humana e de acesso à cidadania. A negação ou oferta inadequada desse direito representa violação dos direitos humanos, consagrados em tratados e convenções internacionais e ratificados pelo Brasil.

⁴ De acordo com a legislação vigente, o público potencial da EJA equivalente ao Ensino Fundamental (EJA-EF) são todos os brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais de idade que não têm instrução e que não completaram o Ensino Fundamental.

⁵ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A imprescindibilidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Fundamental, assegura a todos que a ele não tiveram acesso ou não puderam concluí-lo na idade própria, o direito de completá-lo em qualquer fase da vida, conforme previsto no artigo 208, I da CF⁶. Nesse caso, a razão pela qual a LDB⁷, o Plano Nacional da Educação⁸ e outras diretrizes e orientações do Ministério da Educação, seus órgãos ou Secretarias buscam estruturar e definir os meios, métodos e formas de implementação desse direito para oportunizar àqueles que, por razões diversas, não puderam concluir a formação básica na idade regular, meios e condições apropriadas de fazê-lo em qualquer fase da vida.

Nesse sentido, a LDB em seu artigo § 1º do artigo 37 assegura:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 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.

A garantia de universalidade da Educação Básica foi resultado de uma luta intensa dos movimentos sociais em busca de reparar uma dívida história com os excluídos deste país. A população pobre, marcadamente, negros escravizados ou afrodescendentes, índios, mestiços, trabalhadores braçais e também mulheres não tinham acesso a uma cidadania plena e conseqüentemente lhes era sonhado o direito à promoção pessoal e social através da escola, razão por que é um imperativo, de ordem moral e legal, possibilitar a esses cidadãos de qualquer idade e condição o acesso a uma formação mínima que lhe possibilite viver com dignidade e eliminem os impactos subjetivos da violação desse direito.

⁶ Constituição Federal da República - Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

⁷ Lei 9394/94 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁸ Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação.

Nesses termos, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (Alemanha), considerando que a educação é fundamental aos exercícios dos direitos humanos e à construção de uma sociedade igualitária, assentou sobre a EJA que ela é mais que um direito: é a chave para o século XXI, é, ao mesmo tempo, consequência da cidadania condição para participação social. É um instrumento de desenvolvimento pessoal, social, econômico e de igualdade, até de se constituir elemento essencial na construção de um mundo que tenha por base o diálogo, a paz e a justiça. (Declaração de Hamburgo, 1997, p.19)

Como afirma Cury (2000, p. 7):

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

Nesse teor, a Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os que não concluíram a Educação Básica, de retomarem o curso de sua história, perceberem-se como sujeitos de direitos e terem acesso à educação escolar sob uma nova concepção e um novo modelo pedagógico cujas diretrizes foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação, sob o comando do artigo 214 da Constituição Federal⁹.

A partir do novo comando legal, o PNE¹⁰ dispensa um capítulo próprio à EJA sob o título das Modalidades de Ensino, no qual estabelece textualmente a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, observando as particularidades e necessidades desse público.

⁹ O *caput* do artigo 214 da Constituição Federal do Brasil foi alterado pela Emenda Constitucional 59/2009 passando a vigorar com a seguinte redação: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

¹⁰ Plano Nacional da Educação.

A educação alçada à condição de direito da pessoa humana é uma criação dos estados modernos norteados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa tendo como fundamentos os princípios da igualdade, da equidade e da ética, pilares de uma sociedade justa e democrática. E é justamente com esse espírito que a EJA tem ampliado seu espaço legal, embora ainda distante de preencher as lacunas sociais, exigindo esforço conjunto do Estado, da sociedade e da escola com vistas a erradicar os preconceitos e estereótipos que circundam essa modalidade de ensino, assegurando a esses os jovens e adultos o direito universal e inalienável à educação como meio de acesso a outros direitos.

1.1. A SUPERAÇÃO DE COMPLEXOS

A compreensão da realidade da EJA exige reflexão sobre evidências empíricas, a exemplo de evasão e repetência, como matizes para críticas e propostas voltadas à implementação desse sistema de ensino, considerando o que é e o que se espera que ele seja.

Por muito tempo as desigualdades sociais se afirmaram pela exclusão de grande parte da população da escola. Hoje, se não há a exclusão legal desses jovens e adultos, as políticas de universalização da educação tendem a não alcançar os fins propostos de mitigação dessas diferenças em decorrência da baixa qualidade do ensino e dos resultados decorrentes de políticas educacionais ineficientes.

As altas taxas de reprovação e de evasão da EJA indicam ainda um sistema de ensino excludente cuja ambivalência confirma as desigualdades e nega a democracia prevista em lei.

Para o Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (2015), a EJA é uma modalidade negligenciada cuja importância não está amplamente afirmada nas políticas públicas e cujos desafios vão além de fatores de natureza político-ideológica com problemas de ordem objetiva a exemplo de formato e estrutura de programas, sistemas de avaliação, ausência ou insuficiência de recursos, corpo pro-

fissional não habilitado para atuar nessa modalidade de ensino e instalações inadequadas. Essas lacunas, aliadas ao afrouxamento e a facilitação nos meios de garantir o direito à conclusão do ensino básico foram mal compreendidas e representaram uma baixa qualidade do ensino dedicado a essas camadas populares, as quais muito frequentemente, tem na escola a única via de acesso ao conhecimento formal e, por conseguinte, ao rompimento da marginalidade a que foram relegados.

Paradoxalmente, a garantia legal de retomada e conclusão do ensino básico como meio de assegurar oportunidades iguais de desenvolvimento da pessoa humana promovida de forma aligeirada e distorcida tende a agravar o problema da marginalização desse público e alargar o abismo social. Uma escola que não mantém identificação com a vida e com os desejos dos seus alunos torna-se excludente. Para aqueles que abandonaram a escola, mas que construíram outros saberes e conduziram a vida sem a experiência escolar, não há interesse em voltar a estudar se não houver compromisso de mudança e de encantamento: encantamento do educador pelas possibilidades de recondução desse público por essa nova trajetória, encantamento do aluno com as possibilidades de aprender e, aprendendo, transformar-se um agente político capaz de exercer plenamente a cidadania e de defender-se das ações violentas que no percurso do tempo lhe negaram acesso aos bens; sejam bens materiais ou imateriais, econômicos ou culturais, os quais são “sinais distintivos” e classificadores. A negação ou o acesso a esses bens caracteriza-se como uma “violência ou luta simbólica” capaz de conservar ou subverter as propriedades distintivas (BOURDIEU, 2013, p. 233).

Historicamente, a escola não foi a causadora das desigualdades, todavia reproduziu o discurso das classes dominantes, alargou as diferenças e confirmou a exclusão dos menos favorecidos. A pedagogia da exclusão, que valoriza apenas o saber escolarizado, como única via de conhecimento, alimenta no marginalizado o sentimento de auto desvalia. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, terminam por se convencer de sua incapacidade”. (FREIRE, 2014, p. 69)

Politicamente marginalizado, o jovem ou adulto que não domina a palavra escolarizada, não tem acesso ao mundo comum; é interdito no seu direito de estar no mundo e interagir com ele. É através da palavra, do discurso que o homem se

anuncia como ator, que é visto e ouvido por outros, que se liga aos demais mediante um mundo comum de coisas. Sem essa participação, passa a viver uma vida privada e o homem privado é opaco, não tem visibilidade. Suas ações não interferem na vida dos outros e suas necessidades não interessam aos demais (ARENDDT, 2010).

A educação que busca seguir o itinerário de mudanças, necessariamente, dialoga com seus sujeitos na realidade em que vivem e promove a mobilidade capaz de trazer para o centro aqueles que se encontram em lugares periféricos. Afinal, eles também são capazes de pensar certo, razão porque a EJA tem um compromisso com os direitos da pessoa humana, e mais do que oferecer conhecimentos básicos sistematizados, ela deve despertar o sujeito a fim de que tome consciência do seu estado de exclusão, das causas que lhe levaram a esse estado e das possibilidades de luta por sua afirmação no mundo, reconhecendo a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. (FREIRE, 2014).

Essa transformação que se pretende, exige um pensar dialético entre realidade e ação. Na prática, o real e o ideal caminham em dimensões diametralmente opostas. Os conhecimentos prévios dos alunos nem sempre são reconhecidos e valorizados, ou, cai-se no reducionismo que interdita a discussão de temas relevantes para o despertar político e para a conscientização cidadã sob a alegação de que não fazem parte da realidade material desses sujeitos. O ideal de um currículo articulado, capaz de oportunizar o conhecimento e dotar o indivíduo de possibilidades de escolhas, acaba reduzido à facilitação da progressão e à redução de conteúdos.

Conforme afirma Paiva:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos. (PAIVA, 2004, p. 42).

A especificidade do público da EJA, seja porque está inserido no mercado de trabalho ou porque já apresenta trajetória de aprendizagens diversas da escolariza-

da, gera a expectativa de que essa modalidade de ensino surta efeitos psicossociais imediatos, ampliando as competências de letramentos político, social, cultural, ideológico dentre outras possibilidades, notadamente porque é papel fundamental da EJA viabilizar o rompimento com o senso comum de finitude, de limitação e de imutabilidade e, sem proselitismo, oferecer a esses jovens e adultos as oportunidades e meios de repensarem a própria história.

Nesse cenário de urgência e de reparação, os que historicamente ocuparam lugares desiguais e viveram na subalternidade, necessitam de tratamento desigual a fim de alcançarem de algum modo a igualdade, o que justifica a estrutura da EJA.

Para Bobbio (1996), os indivíduos que por nascimento foram colocados em situação de desigualdades devem, para fins de alcançar igualdade, receber tratamento desigual como forma de assegurar as mesmas condições de partida para todos. A desigualdade, nesses casos, pode ser fator preponderante de igualdade. Aplicado à EJA, o princípio de equidade confere a essa modalidade de ensino o caráter de política afirmativa que, a exemplo de outras ações destinadas a oferecer condições de igualdade social, enfrentam preconceitos e rejeições.

Para afirmar-se como mecanismo de equidade e de superação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE, 2000), no que se refere à orientação curricular, remete às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, observando na sua ação pedagógica princípios éticos, políticos e estéticos capazes de subverter a ordem e eliminar o “*imprinting* cultural que marca o ser humano desde seu nascimento” e, nesses sujeitos, serve para silenciar o desejo de contestação (MORIN, 2011, p. 27).

As marcas culturais dão suporte ao discurso reducionista da classe média para quem há apenas um saber válido, reconhecido, o que caracteriza “outro princípio de exclusão: não mais a interdição, mas uma separação e uma rejeição”. (FOUCAULT, 2013, p. 10)

A lógica epistemológica que divide o conhecimento em legítimo e marginal e desqualifica as experiências socioculturais das categorias mais pobres impõe à EJA o dever de implementar ações pedagógicas que insiram os alunos no contexto do conhecimento legítimo, mas que também legitimem o conhecimento construído atra-

vés de práticas e experiências vivenciadas em suas trajetórias social e política, contribuindo para construir e consolidar identidades culturais que se transformam no percurso do tempo.

Como afirma Hall (2011), o processo de identificação do sujeito pós-moderno é variável e cambiante, portanto, não comporta uma história de identidade única, imutável e acabada. A identidade é formada e interpretada de acordo com os elementos que nos rodeiam e que nos impulsionam em direções, muitas vezes, opostas. Nesse universo de transformação e de ressignificação de identidades, a EJA deve indicar os percursos que contribuem para deslocar o aluno da experiência de identidade singular para a rota de uma identidade globalizada.

Para Zygmunt Bauman (2005, p. 17), “a ideia “de ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto “ o pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”, razão por que para esses Jovens e Adultos que se veem como pertencentes a uma geração sem direitos, o grande desafio da educação é transformá-los em sujeitos ativos; capacitá-los a construir uma identidade que os coloque em diálogo com o mundo, percebendo-se como parte dele.

Argumenta Bauman que a identificação é um fator poderoso de estratificação:

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Os alunos que ingressam na EJA trazem latentes essas marcas de exclusão e cabe à educação autorizar esses jovens e adultos a ultrapassarem as barreiras que os oprimem e libertá-los dos estereótipos e estigmas para que, em fim livres, possam construir suas identidades e demarcar seus lugares no mundo. A educação que se pretende reparadora, no sentido de redimensionar a trajetória dos jovens e adultos que obliteraram sua verdadeira vocação humana, tem a missão de propiciar

a esses indivíduos a experiência de assumir-se como ser social e histórico, que se reconhece e se impõe como indivíduo ao tempo em que reconhece e respeita o outro (FREIRE, 2013).

Não se trata de acomodar esses jovens e adultos, posto que a educação não serve apenas para a preparação para o mercado de trabalho, mas, acima de tudo, deve ser muito mais abrangente a fim de que possa prepará-los para a cidadania, para ser portadores de direitos e atuarem como sujeitos da própria história. Ou seja, trata-se “de garantir àqueles que foram traídos e enganados seu direito e seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.” (FREIRE, 2013, p.99).

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA

“... o prazer do texto é sempre possível, não como uma distração, mas como uma passagem incongruente – dissociada – de uma outra linguagem, como exercício de uma fisiologia diferente.” (BARTHES, 2013, p. 38)

Apesar da reconhecida importância da leitura para a formação do conhecimento e fortalecimento do discurso como instrumento de inserção social, os alunos oriundos das camadas populares, quase sempre, não trazem consigo experiências de leituras literárias críticas, prazerosas e transformadoras, pois ao longo da vida escolar ou familiar há a desvalorização da prática dessas modalidades de leitura no cotidiano. Conforme observa Tinoco (2013, p.p.144-145), podemos dizer desses sujeitos leitores que:

- [a] há o sujeito aleatoriamente alfabetizado, vê o texto, mas não compreende;
- [b] há o sujeito inconsciente de sua função social como leitor – a leitura não chega ao texto seja por impaciência, por preguiça ou por alguma imposição;
- [c] por fim, o leitor dialogicamente consciente – lê pelo prazer do ato em si ou pelo prazer da necessidade de ampliar conhecimentos, em um estágio de consciência estético-ética, aprimorando a cidadania.

Quando tratamos de leitura em EJA cujo público é egresso das classes populares, essa relação com a leitura é mais complexa uma vez que, embora esses sujeitos não carreguem experiências de leituras literárias ou escolarizadas, trazem múltiplas leituras do mundo, cabendo à escola a responsabilidade de inseri-los no mundo da leitura do texto e favorecer práticas de estímulo para que ele possa transformar-se em leitor ativo, capaz de atribuir significados à leitura, e assim, identificar-se socialmente, em um processo dialógico constante.

Para Orlandi (2012, p. 123), “o esforço que se precisa fazer a fim de garantir a esses sujeitos o acesso à leitura como meio de transformação, é uma luta social”. Em nome da democracia e da igualdade de direitos, as classes populares estão na escola, entretanto, o que lhes é ensinado é o conhecimento validado pela cultura

dominante, de tal maneira que as experiências culturais daqueles não são reconhecidas tampouco ensinadas nas escolas. Dessa forma, as experiências de leitura destinadas a essas classes não assumem o papel transformador que se espera, por que não guardam relação com os anseios desses leitores.

A leitura crítica, consciente, exercida dialogicamente, desperta atitudes reflexivas e capacita o leitor para a compreensão dessa modernidade na qual impera uma sociedade de valores líquidos, que aos poucos acomoda e conforma o sujeito na sua condição, retirando-lhe a capacidade de questionamento, conforme adverte Bauman (2001).

Para Maingueneau (1996), “a leitura é um lugar de possibilidades”. É através da subjetividade do leitor que ele demarca suas inquietudes e insatisfações, abre o caminho para as mudanças. Essa capacidade do leitor atento ao mundo a sua volta e às questões sociais tiram-lhe da condição de observador passivo conduzindo-o ao *status* de agente transformador da sociedade. Todavia, a fim de que cumpra esse papel, as leituras precisam falar aos leitores e, de alguma forma, oferecer respostas aos seus anseios, provocar sentimentos e despertar inquietações.

Assumida a leitura como uma prática social, caberá à escola potencializar o aluno para o exercício dessa prática, sedimentada no prazer e na fruição. Segundo Barthes (2013, pp. 20-21), “o texto de prazer é aquele que contenta, que vem da cultura e permite uma prática confortável de leitura; ao passo que o texto de fruição desconforta, põe em cheque os valores e as crenças do leitor”.

Ocorre que as práticas de leitura escolar não despertam o prazer, nem a fruição. Para Kleiman (2013), as atividades de leitura desenvolvidas nas salas de aulas são áridas, tortuosas, desmotivadoras e perversas e provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, razão porque são ineficazes na formação de leitores. Essas práticas equivocadas acabam deformando o leitor principiante que não consegue identificar-se com o texto e acaba como reproduzidor de vozes alheias, o que aprofunda a exclusão e impede o exercício pleno da cidadania.

A escola é, por excelência, o lugar para desenvolvimento das habilidades linguísticas, notadamente daqueles que estão à margem do processo social e sofrem discriminações em detrimento da condição socioeconômica e, a mais perversa das formas de segregação, a negação ao acesso à leitura como bem cultural e, por que não dizer, forma de inserção social.

Na EJA, o fato de o aprendiz necessitar de mediação e de estímulo do educador para a prática de leitura, como acontece em qualquer relação pedagógica, não significa dizer que o aluno é incapaz de ler. As disposições negativas relativas à escola, notadamente às práticas de leitura, decorrem da ausência de expectativas de êxito, a partir de processos contínuos de exclusão e de autodesvalorização que marcam os sujeitos marginalizados cuja negação de acesso a bens culturais, a exemplo da leitura, a recusa de validade ao conhecimento não escolarizado, a oferta de uma escola ineficiente e a repetição de práticas escolares desmotivadoras constitui-se em uma privação eficiente, desenvolvendo nesses sujeitos, inconscientemente, o sentimento de imutabilidade (BOURDIEU, 2013).

A leitura na EJA assume o papel de ajudar a ler o mundo (FREIRE, 2011). Nesse contexto, os alunos trazem experiências e conhecimentos que precedem à leitura do texto escrito. Em suas trajetórias fazem uso de leituras no trabalho, nas relações familiares e sociais, no acesso ou na privação dos bens econômicos e culturais, todavia são leituras superficiais, que não produzem impactos positivos em suas vidas. Para seguir novo percurso, é imperioso optar por uma leitura crítica que possibilite a esses indivíduos, a cuja marginalidade têm se adaptado, lançar mão de instrumentos de ação e de mobilização (FREIRE, 2011).

Todavia, ao contrário do que pode parecer, não é o acesso ao texto, à leitura que provoca a emancipação do indivíduo, mas a forma como ele se relaciona com o texto e se apropria das ideias imprimindo suas marcas (ORLANDI, 2012).

Não basta garantir o acesso à leitura do ponto de vista linguístico, mas desenvolver estratégias de leitura que permitam ao leitor realizar uma leitura polissêmica, ancorada na história do texto e também na história das leituras do próprio leitor.

As propostas de leituras herméticas, como se o texto fosse limitado, acabado, alheias às experiências de leitura dos alunos e ao contexto de produção, frustram novos sentidos e vetam possíveis reinterpretações advindas do diálogo estabelecido com o contexto histórico, social, político e cultural.

Na EJA, os desafios da leitura polissêmica exigem estratégias de leitura que superem as dificuldades do leitor iniciante, todavia essa pedagogia da equalização, os métodos e as práticas de ajuste não podem resultar em leituras fáceis, textos rasos e argumentação inconsistente que comprometem a estética, antecipam o prazer e vedam o direito a novas possibilidades de ver, sentir e reinventar o mundo,

afinal, como afirma Freire (2011), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e esta recorre àquela em um movimento constante que permite ler, com criticidade a própria história.

Para Tinoco (2013), a escola também através do texto literário tem o papel de reconstruir uma relação desgastada, na qual o aluno, cada vez mais cibernetizado, afasta-se do humano, do convívio com o outro e passa a adotar comportamentos imitativos sob o pálio de uma pretensa globalização, que impedem o florescer da sensibilidade, da emoção.

Nesse contexto, ensinar a ler, principalmente ensinar a ler literatura é um ato de resistência e de entrega que passa pela adaptação das velhas propostas de leitura sem objetivos para uma leitura que seja fonte de prazer estético e que permita redescobrir a ética e a estética que devem permear as relações pedagógicas.

Para que os jovens e adultos da EJA possam integrar-se de maneira efetiva a nova realidade globalizada sem, contudo, mimetizar-se, é fundamental que a leitura, principalmente, a leitura literária seja vivenciada em uma relação dialógica, que permita um estado de consciência e de ação do sujeito leitor.

Segundo Lajolo (1982), ler, ao contrário de decifrar o sentido de um texto, é construir possíveis sentidos e novos significados a partir dos diálogos estabelecidos com outras leituras, não necessariamente de textos escritos.

O desafio de estabelecer diálogos com o mundo e aos poucos construir uma história de leituras, na qual a fruição, os prazeres não estejam excluídos, encontra maior resistência nas práticas que excluem a leitura supostamente desinteressada e submetem os alunos a leituras com fins produtivos: ler para responder questionários, para preencher fichas, para fazer resumos o que cerceia a liberdade do leitor.

Essa leitura, alheia às particularidades da EJA, sem objetivos definidos e sem estratégias adequadas, transforma-se em atividade, além de difícil, penosa. Para Kleiman (2013), o grande problema na formação de leitor na escola está na forma equivocada de trabalhar a leitura que, muitas vezes, se constitui em pretexto para o estudo de elementos linguísticos.

Nesse sentido, a proposta de leitura literária na EJA assume o desafio de desenvolver a fruição do texto, o prazer da leitura além da utilidade que ela possa ter. Como afirma Rosenfeld (2014, p. 40), "a experiência estética, bem ao contrário,

é “desinteressada”, isto é, o objeto já não é meio para outros fins, nada importa senão o próprio objeto como tal.”

Ler por ler nesse contexto não significa ler sem propósito ou sem objetivos. Busca-se com a leitura, despertar sentimentos, ampliar os conhecimentos, conhecer outras realidades e outros seres humanos. A experiência carregada por grande parte dos alunos da EJA não comporta uma leitura que esteja voltada a atividades de interpretação, de compreensão ou que utilizem o texto como pretexto para trabalhar, principalmente, a metalinguagem, com objetivos e estratégias ultrapassadas e sem sentido para o aluno, que embora não traga experiência de leitura literária, carrega ampla experiência de leitura do mundo, das pessoas e da sociedade.

Para Lajolo (1994), o leitor, na sua individualidade, recria os sentidos do texto, e acrescenta a esse, suas marcas de leituras anteriores; sejam leituras de textos, sejam leituras da vida. A experiência de leitura é individual; o leitor ao entrar em contato com o texto recria imagens e ideias em um diálogo constante com autor e com o texto, acatando ou refutando, mas sempre assumindo posicionamentos, imprimindo ao texto as suas experiências e as suas expectativas.

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO EM EJA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LITERATURA

A preocupação com a formação do leitor tem permeado os discursos pedagógicos nas últimas décadas, impulsionado pesquisas e motivado práticas inovadoras com vistas a formar uma geração de leitores competentes, sobretudo na educação básica.

Fora do contexto escolar, os sujeitos se deparam constantemente com situações que exigem a leitura como prática social. Desde um bilhete, uma mensagem de texto, um correio eletrônico, uma placa, uma bula, um jornal ou um texto literário, os leitores constroem experiências de leituras e interagem socialmente através da escrita e da leitura. Desses eventos não se excluem os alunos da EJA, cujas experiências pessoais e conhecimento de mundo permitem ler além da palavra

escrita e estabelecer outras leituras que ultrapassam os limites da leitura escolar, em constantes eventos de letramento.

Como afirma Magda Soares (2012):

(...) o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p.40).

O conceito de letramento surgiu no Brasil como uma referência ao termo *literacy* utilizado em países de língua inglesa ou o termo *literacia* empregado em Portugal, ante a necessidade de conceituar um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que respondem às novas demandas sociais e permitem ao sujeito ultrapassar a tecnologia de ler e escrever para assumir a condição de interlocutor em diversas situações, reconhecendo as diferentes funções que a leitura e a escrita assumem na nossa vida (SOARES, 2012).

Recorrendo a Scribner, Soares (2012) define letramento como um fenômeno social:

O letramento é um produto da transmissão cultural (...). Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que "é" letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER, 1984, apud SOARES, 2012, p.66)

A partir do Simpósio Internacional para o Letramento, acontecido em Persépolis (Irã) em 1975, com apoio da UNESCO, surge uma definição de letramento que passa pela transformação das consciências e promove o desenvolvimento humano:

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (BHOLA, 1979, apud SOARES, 2012, p.p.77-78)

No contexto da EJA, as práticas de leitura sob a perspectiva do letramento possibilitam a ampliação da competência leitora desses sujeitos e indica o caminho para leituras literárias, terreno de descobertas e de articulação com o mundo da linguagem. Compete à escola a responsabilidade de criar condições para que o aluno se envolva em práticas de letramentos que possibilitem sua inserção na sociedade e a efetividade da cidadania.

Segundo Mortatti, a leitura e a escrita são práticas indissociáveis da realização humana:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p.15)

Os novos conceitos de letramento e as novas formas de circulação do conhecimento exigem novas ferramentas de leitura e de escrita, que se ampliam a cada dia. Assevera Rojo (2009, p. 108), “as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”, o que impõe à escola ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que tem lugar no espaço escolar como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Para a professora Ângela Kleiman, na educação básica de jovens e adultos deve imperar a concepção de leitura como prática social:

É pela prática de leitura que se pode alcançar a paulatina transformação da concepção do adulto não escolarizado numa concepção com funções sociais ampliadas, que possibilite a aprendizagem independente. É por meio da prática de leitura que podem ser criadas novas necessidades de leitura. (KLEIMAN, 2000, p. 319)

Todavia a ausência de experiências de leitura ou o contato com leituras rasas e desautorizadas de gêneros textuais mais complexos, alheios ao cotidiano da maioria dos alunos da EJA, limitam as potencialidades desses alunos e interdita o exercício de muitos direitos, dentre eles o acesso à literatura como bem cultural e como meio de questionamento sobre as sutilezas da sociedade.

Ingedore Koch (2013, p. 166) afirma que, “a princípio, os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica” na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais relacionadas a esferas cotidianas de interação social, “entretanto a aquisição dos gêneros secundários, por serem relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, de interação social, exigem uma instrução formal” cuja competência reserva-se, neste contexto, à escola.

Nesse sentido, a escola ao propiciar a referida instrução formal, observando a leitura como prática social a partir dos conceitos de letramento, pode lançar mão de textos literários pela dupla possibilidade de a literatura “tanto servir para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014, p. 20).

A exemplo dos múltiplos letramentos, o letramento literário também é uma prática social e como tal não pode estar ausente da escola. Para Cosson, o letramento literário compreende, “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita e da leitura, mas, sobretudo, o seu efetivo domínio”, como instrumento de ampliação das possibilidades de conhecimento do mundo e de interação com ele. (2014, p. 12)

A proposta de letramento literário defendida por Rildo Cosson (2014), parte da necessidade de trabalhar a literatura na escola a partir de novas abordagens. O ensino de literatura, na maioria das vezes, através da leitura de conteúdos, da história da literatura ou de elementos de crítica literária, deve ceder à leitura do texto, seja obra canonizada ou não, mas que possibilite ao leitor, identificar-se, reconhecer-se e dialogar com o texto de forma atual, ainda que este remonte a outra época ou outros espaços.

Rouxel (2013), ao refletir sobre os aspectos metodológicos do ensino da literatura, afirma:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (ROUXEL, 2013, p. 20)

A questão que merece ser enfrentada é como formar esse leitor sensível, livre, crítico e aberto ao mundo quando o ensino de literatura não integra as rotinas escolares, ou se o faz, não tem como objetivo formar o aluno como sujeito leitor, mantendo o foco na leitura do professor ou no texto, raramente, no aluno.

A leitura do texto literário sob o enfoque do letramento aciona outros saberes e outras competências para a sua realização e coloca o aluno/leitor no centro do processo de leitura. O autor e o texto se materializam no contexto e com as experiências do aluno/leitor, que interpreta, sente, cria e recria a palavra que nos humaniza. Rildo Cosson nos ensina que:

A experiência literária exige uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2014, p. 23)

Segundo as Orientações Curriculares para EJA/MEC (2002), um dos objetivos da leitura nessa modalidade de ensino é utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, a leitura do texto literário, exclusivamente, como objeto de deleite, do puro prazer da fruição, afasta-se do conceito de letramento literário e da leitura como prática social. O letramento literário exige práticas de leituras planejadas que, ao tempo em que despertem a sensibilidade, o prazer estético, o gozo, proporcionem também o questionamento, a reflexão, a contestação. A proposta de letramento literário na EJA deve, essencialmente, ensinar o aluno a ler e a ser leitor, como atos que se completam.

2.2. O TEXTO LITERÁRIO: RAZÃO E SENSIBILIDADE

Os significados dos textos não se constroem aprioristicamente; na elaboração dos sentidos são determinantes as marcas culturais de quem produz e do leitor.

Os valores de uma sociedade cambiam no tempo e no espaço em decorrência da relação do homem com o semelhante e destes com o mundo. Nesse contexto de relativização no qual os conceitos devem ser ponderados, o texto literário não pode ser visto apenas como instrumento de fruição e gozo estético, tampouco como meio de elevar as pessoas, sempre. Aceitar um ou outro conceito como absoluto seria destinar o texto literário à inutilidade ou elevá-lo a um *status* miraculoso que o afastaria do prazer e do encantamento.

O texto literário, como afirma Candido (2011), possui grande poder de humanização e é na relação humana que as transformações ocorrem. Ao estabelecer o encontro do leitor com o texto literário criam-se as possibilidades de deleite e de provocação da sensibilidade, desencadeadora de processos de adesão ao texto ou de negação do que nele é representado.

Todavia, a importância do texto literário foi por muitos confrontada com a do texto não literário. Engendrou-se, portanto, uma cisão: ao texto científico, histórico, jornalístico, não-literário confere-se o caráter de irrefutabilidade; ao literário, destina-se a contestação, o questionamento, território formado por uma areia movediça de banalidades. Essa separação conferiu ao texto literário um lugar inferior, incapaz de reproduzir a sociedade ou de contribuir para a elevação da alma, posto que, imitadores da vida, são incapazes de atingir a verdade conforme afirma Platão em *A República* (2000).

As atitudes negativas em relação às artes, e delas não podem excluir a arte literária, decorrem de um pragmatismo ingênuo que busca cientificidade em todas as experiências humanas que fez com que o texto literário fosse, por gerações, negligenciado nas rotinas escolares. O hiato estabelecido entre o ético e o estético, o real e a ficção, o necessário e o supérfluo, o prazer e o dever são formas de hierarquizar conhecimentos e controlar as representações sociais. À escola, notadamente à EJA, cabe ensinar conteúdos úteis; o prazer, a estética, a arte, a subjetividade, a cultura, vistos como inúteis, devem ser reservados a outros espaços, extraescolares, territórios inacessíveis aos alunos.

Ao levar para as salas da EJA textos até então fora de seus limites, ao perceber que o texto literário permite leituras tão autênticas quanto qualquer outro texto, possibilita-se ao aluno dessa modalidade de ensino o encontro com o saber que a escola, supostamente, ensina e a cultura, quase sempre negada.

A literatura, justamente por tratar a realidade de forma subjetiva, pode subverter os limites da ficção e se transformar em um elemento de crítica e reflexão. Como afirma Ivete Walty (1994, p. 21), “a literatura crítica pode se transformar em um exercício de libertação e de liberdade”. E mais adiante, arremata a autora:

Ler criticamente não significa ler sem prazer; antes, o prazer, como já foi dito, advém da luta, do corpo-a-corpo. [...] Ler é travar um duelo com o texto ou no texto enquanto campo de batalha, não com o objetivo de destruí-lo nem deixando-se destruir por ele; mas com o objetivo de dialogar, de interagir, de promover trocas. Não seria este o processo social ideal – a troca, a interação, a relação dinâmica sujeito/objeto? (WALTY, 1994, p. 21).

A apreciação estética, ao tempo em que diminui o peso da realidade, permite ao leitor transformar-se imaginariamente no outro, exercendo de forma livre e consciente a sua condição humana (ROSENFELD, 2014).

Absolutismos e reducionismos à parte, o texto literário construído nas fronteiras da realidade/ficção representa um importante meio de questionamento do tecido social, posto que emerge do meio do povo, de seus conflitos, de suas necessidades e superações cujas descobertas e encantamentos dependem dos processos de leitura que serão conduzidos.

Se a literatura, a exemplo de outros bens culturais é construída em uma época e em determinado espaço, não há como negar que carregue em si as marcas e as inquietudes que desenharam a história, razão por que não pode ser lida fora do contexto cultural de uma época, como afirma Bakhtin (2011), a literatura é dialógica e não pode ser dissociada da prática social.

Segundo Candido (2011, p. 79), “as manifestações artísticas são formas de atuação sobre o mundo e de equilíbrio coletivo e individual”; elas “traduzem impulsos e necessidades de expressão, de comunicação e de integração que não se reduzem a impulsos de natureza biológica”.

No diálogo estabelecido com os elementos culturais, raciais e identitários, o texto literário conduz o leitor a assumir uma nova relação com o mundo e a estabelecer com ele um discurso ético e crítico, resultante das múltiplas possibilidades de leituras e de indagações que o texto literário permite (COSTA, 2014).

A literatura permite ao leitor perceber e vivenciar o sentimento alheio identificando-se com ele, mas sem querer fazê-lo seu. Daí por que o texto literário,

ainda quando aborde situações de dor e de sofrimento, desperta no leitor a solidariedade, mas também o liberta da dor em uma experiência estética e ética ao mesmo tempo (BAKHTIN, 2011).

Rosenfeld analisa o encontro do leitor com a arte literária:

[...] o grande da obra de arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de modo exemplar (exemplar também no sentido negativo). Como seres humanos encontram-se integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores [...] (RESENFELD, 2004, p. 45)

O contato com o texto literário liberta o leitor de seus limites e o impulsiona a outras realidades com as quais pode dialogar. Através da literatura, e do encontro com outras culturas, o sujeito leitor pode recriar o seu ambiente e se refazer pelo sonho, pela contemplação, pela indignação. Ele sai de seu lugar, confortável ou não, mas ao qual estava moldado ou acomodado, e, no encontro com o outro, assume posicionamentos e alarga as possibilidades de compreensão do mundo.

Conforme nos adverte Colomer (2003, p. 133):

[...] a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva[...]

Através da leitura do texto literário, o aluno tem a possibilidade de reconhecer-se no outro e de repensar sua história. A subjetividade despertada pela experiência estética pode sobrelevar o homem e o humanizar, transformando-o através da ética, da solidariedade, da dignidade que são confrontadas nos textos literários.

O “texto literário nos ajuda a ler melhor”, a compreender o mundo a nossa volta, a questionar e a inquietar-se com as situações que vivenciamos, a articular e a interagir com outras realidades (COSSON, 2014, p. 30).

No processo de emancipação humana, à medida que o sujeito conhece outras realidades e se sente capaz de interagir com elas, amplia sua capacidade discursiva e rompe as amarras de interdições. A formulação e circulação de discursos maniqueístas tornam-se verdades irrefutáveis e levam os sujeitos, envolvidos em processos contínuos e duradouros de exclusão e de subalternidade, a incorporarem o discurso do opressor e acreditarem ser este o destino indelével a que foram relegados. Romper essa ordem impõe a necessidade de mobilidade do sujeito para o centro do discurso, apoderando-se dele para através dele enunciar seus desejos e suas impressões (FOUCAULT, 2013).

Nesse sentido, a leitura do texto literário nas turmas da EJA propicia aos alunos o empoderamento através de novos discursos, de novas experiências. E é no poder que habitam as possíveis transformações. Afinal, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um discurso vivo, compartilhando com eles numerosas características” (TODOROV, 2012, p. 23).

Em sua *Poética da Relação*, Glissant defende a literatura como descoberta do mundo, possibilidade construída no encontro com o outro:

É preciso nunca hesitar em defender o oprimido e o ofendido; entretanto o problema hoje é conseguirmos mudar a própria noção de identidade, e concebermos que somente o imaginário do Todo-o-mundo (isto é, o fato de que eu possa viver em meu lugar estando em relação com a totalidade-mundo), somente esse imaginário pode nos fazer ultrapassar essas espécies de limites fundamentais que ninguém quer ultrapassar (GLISSANT, 2005, p. 108).

E a questão da identidade para os alunos da EJA é algo complexo e de difícil definição. Historicamente, esses sujeitos não demarcaram seu lugar no mundo, conseqüentemente, sentem-se limitados e incapazes de atuar como sujeitos globais, desprovidos da linguagem emancipatória, ressentidos de uma culpa que não lhes cabe, mas que resulta dos discursos correntes no cotidiano e assimilados pela própria vítima da exclusão (FREIRE, 2014), como afirma Barthes (1987, p.11), “o discurso de poder engendra o erro e a culpabilidade daquele que o recebe”.

Na história humana, os processos de emancipação operam-se na relação entre indivíduos; ninguém se emancipa sozinho. É necessário atuar com o outro, conhecer suas potencialidades e limitações, e a partir daí, construir uma história de resistência ou de acomodação às divisões que são impostas, caminho que pode ser aberto pelo viés do texto literário.

Retomando Barthes (1987, p. 17), “a literatura assume muitos saberes”. Nesse sentido, o texto mobiliza conhecimentos e se mostra como meio de disseminar saberes e experiências, com sutilezas e representações. Não se pretende afirmar que o texto literário ofereça respostas a todas as inquietações humanas, mas não se pode ignorar que as representações e a linguagem simbólica possam despertar nos homens o desejo de ir ao encontro dos outros e de questionar valores e comportamentos.

Não significa dizer, que a literatura se revista do manto da sacralização e que ofereça respostas para os dramas reais que perseguem os seres humanos, todavia, somos chamados a assumir um lugar no mundo, mas nem sempre nos são postos à disposição os mecanismos aptos a essa atuação, o que inevitavelmente, leva ao estado de subalternidade, em constante incapacidade (GLISSANT, 2005). A literatura como descoberta do mundo pode representar um instrumento de luta e de poder posto à disposição dos alunos da EJA que podem passar a questionar a realidade, sob uma nova abordagem.

É através da subjetividade do leitor que ele demarca suas inquietudes e insatisfações e abre caminho para as mudanças. Nesse percurso, o sujeito leitor amplia seu discurso e insere-se no poder, afinal todo discurso traz implícito o poder. O poder de ler, de compreender, de não aceitar as injustiças, de contestar as desigualdades, de exigir uma sociedade mais ética e mais igualitária e de construir uma identidade que o possibilite ser reconhecido como sujeito de direito e de deveres, no exercício pleno da cidadania.

Das muitas possibilidades de leitura, a leitura do texto literário é aquela que permite maior fruição, liberdade de interação, de conhecimento, de ampliação das possibilidades discursivas, conforme afirma Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 1994, p. 76).

Nesse sentido, o acesso ao texto literário não deve ser um privilégio de poucos, da elite que estrutura o poder e mantém a divisão das classes, ao contrário, jus-

tamente pela estética e pelas possibilidades de desenvolvimento humano que ele carrega, deve estar acessível a todos os seres humanos. Paradoxalmente, em uma sociedade em que não há a distribuição equitativa dos bens, o acesso ao conhecimento, aos bens culturais tal qual ocorre com os bens econômicos, não são acessíveis à maioria marginalizada.

Nossa sociedade, teoricamente baseada nos princípios sociais da igualdade, dispõe em seus textos que todos estão expostos às mesmas possibilidades de desenvolvimento e de proteção. O Estado, assumindo a face de Estado Democrático de Direito, como forma de frenar os próprios arbítrios e aqueles decorrentes das relações sociais, inclui na Constituição Federal a garantia da inviolabilidade dos direitos humanos, não se excluindo nenhum deles, inclusive, os direitos humanos culturais. Destaque-se que os Direitos humanos são indivisíveis e interdependentes; há entre eles um vínculo de causa e efeito: a violação de qualquer um deles constitui afronta a todo o conjunto dos Direitos humanos.

Os Direitos econômicos, sociais e culturais como parte geral do conceito de Direitos humanos devem ser enfrentados e assumidos com a mesma dimensão dos direitos civis. Nesse sentido, o acesso aos bens culturais (toda e qualquer expressão artística, dentre elas a literatura) é direito de todo cidadão e dever dos Estados que assumiram em seus textos constitucionais a obrigação de respeitar os direitos humanos.

A luta em defesa dos direitos humanos não segmenta, tampouco escalona, os direitos em categorias mais ou menos importantes. Os bens que asseguram o desenvolvimento espiritual, moral e intelectual são tão importantes quanto aqueles que nutrem o corpo. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Mais uma vez recorrendo a Candido (2011, p. 188), a literatura, seja pela possibilidade de fruição, seja como instrumento de denúncia ou desmascaramento de violação de direitos, está diretamente relacionada à luta pelos direitos humanos.

Alheia aos textos legais, a realidade fática nas turmas de EJA revela as marcas da divisão social e nega àqueles as possibilidades de participação nos bens culturais, dentre eles a literatura. Afirmações de que os alunos não gostam, não querem e não compreendem o texto literário dão suporte à ausência dessa modalidade

textual nas aulas e contribuem para manter a segregação social e cultural presente em nossa sociedade e ratificada pela escola.

O acesso ao texto literário é uma das condições para enfrentar a diversidade e a complexidade do mundo atual. Ele abre possibilidades de humanização e de transformação através da ética, da solidariedade, da dignidade que são confrontadas e que permitem ao leitor a experiência tanto contemplativa, estética como reflexiva, ética.

Afinal, “a literatura pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2012, p. 76).

O acesso ao conhecimento, aos bens culturais, não pode ser privilégio de poucos. O texto literário, como bem cultural, deve ser posto à disposição de todos os seres humanos, como forma de ampliar o seu capital cultural e lhe permitir vivências extraordinárias, através da leitura, ou como nos lembra Vicent Jouve (2012, p. 165): “A literatura, pela liberdade que a caracteriza, antecipa conhecimentos e nos mostra que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. ”

Sobre as possibilidades de leitura do texto literário na escola, Cosson desenvolve o seguinte argumento:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30)

Ao entrar em contato com o texto literário, o aluno passa a vivenciar a linguagem em sua máxima expressão. Através dela, o leitor se apropria da linguagem e da escrita, e explora ao máximo suas potencialidades para mobilizar saberes a fim de compreender e interagir com linguagens diferentes que, mesmo sendo uma mesma língua, aparece revestida de novas possibilidades de organização do discurso. “A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014, p. 20).

2.3 LITERATURA AFRICANA: TECENDO E DESTECENDO FIOS

A literatura representa uma importante forma de ver e representar o mundo, de tomar consciência do movimento da história que impulsiona os homens em direções distintas e de assumir lugares na sociedade. O direito à educação, passa também pelo direito à literatura como forma de possibilitar uma experiência estética capaz de humanizar o indivíduo e de conduzi-lo na direção do outro, reconhecendo-se nele ou reconhecendo nele aquilo que os divide, razão pela qual a literatura deve estar presente nas salas de EJA. Nesse particular, a Literatura Africana pode, ao mesmo tempo, propiciar o prazer estético e promover a consciência ética aproximando esse público de África e contribuindo para desfazer preconceitos históricos, raízes também das lacunas na educação.

A África de Língua Portuguesa, marcada pelos processos de colonização, mantém uma relação muito próxima com os excluídos do Brasil. Compartilham a mesma língua e os mesmos processos de interdição, a mesma necessidade de mobilidade e de enunciação de desejos e impressões, razão por que Literatura Africana pode se constituir no fio condutor de novos discursos e novas experiências com que os alunos teçam uma relação com o mundo mais estética, ética e transformadora. Através de uma estética subversiva, a nova literatura africana de língua portuguesa reflete valores políticos e ideológicos na formação de uma identidade pós-colonial.

Para Patrick Chabal (1994), as literaturas africanas de língua portuguesa podem ser compreendidas em quatro fases distintas: a primeira, denominada assimilação, período em que a escrita copiava os modelos europeus; a segunda fase é a da resistência, momento em que o escritor africano assume o compromisso com a construção de uma cultura africana e com a ideia de africanidade; a terceira fase, a partir da independência, na qual o escritor procura demarcar o seu lugar na sociedade e desvencilhar-se de vez das marcas do colonizador; por fim, a quarta fase, a atualidade, momento da consolidação da literatura caracterizada pelo esforço dos escritores para encontrar novos caminhos e garantir a essa literatura nacional, um lugar na literatura universal.

O desejo de construir essa nova identidade exige o rompimento com os paradigmas europeus impressos durante séculos de colonização e de negação da cultura e dos valores locais, relegados à marginalidade, em detrimento de valores estéticos e éticos impostos pelo colonizador.

A partir da segunda metade do Século XX, a independência política da ex-colônia Moçambique aponta para um intenso movimento de deslocamento de identidades, em busca da formação de novos processos que representem essa gente e contribuam para o reconhecimento e valorização da cultura local.

O projeto social coletivo, objetivo a ser construído no pós-independência, ruiu ante as guerras civis e problemas político-econômicos em que sucumbiram esses países. O caos que se segue à independência impede a reintegração desses povos às suas raízes histórico-culturais e emerge como um desafio aos intelectuais comprometidos com a reconstrução cultural do país e a formação de identidades locais.

Todavia, o que se vê é que os processos de assimilação decorrentes do longo e severo período de colonização obstaculizam a construção de novas identidades e exigem um movimento de descolonização da consciência através do retorno à ancestralidade, às memórias, como elo com o passado antes da colonização, e história a que se visa construir na modernidade pós-colonial.

Esse projeto de descolonização e construção de uma nova realidade cultural ecoa fortemente na literatura como instrumento de afirmação da nacionalidade e pela força de subversão que o texto literário carrega.

Para Chaves (2005, p. 54), “a literatura é um meio de reconhecer o país e mergulhar em um universo de histórias que não foram contadas, ou mal contadas”, nas quais esses povos assumem sempre lugares periféricos e marginalizados. Apesar de Chaves referir-se ao contexto angolano, o ambiente moçambicano apresenta as mesmas marcas de interdição e idêntico desejo de descolonização. Com o desiderato de (re)contar essas histórias, a literatura recente em Moçambique, país tomado como recorte, reveste-se de uma estética contestadora que, de forma ética, rememora o passado como suporte para o fortalecimento de uma identidade cultural no presente, evocando a todo instante a presença dos mitos. Esse movimento de retomada das memórias e exaltação dos valores africanos ressoam em cantos de

regresso à mãe África como a exaltar as histórias negadas aos seus filhos e a denunciar os processos de interdição decorrentes da colonização.

Para Appiah (1997 p. 115), a nova literatura africana tem o desafio de “descolonizar a mente”, o que não é um processo fácil. Assim os escritores africanos estão em constante luta entre o passado e o presente, recorrendo constantemente às memórias e aos mitos, como forma de aprender, assimilar e transcender a uma nova identidade africana.

Nesse sentido, a literatura moderna em Moçambique está imbricada no sentimento de retorno ao passado, através das memórias, a fim de construir no presente um projeto de identificação dessa gente com as histórias de África. É esse movimento constante entre o passado e presente que fornecem os elementos necessários ao fortalecimento dos valores culturais africanos e, conseqüentemente, à formação de processos de identidades culturais, alimentadas por imagens positivas, em um processo contínuo de desconstrução dos estereótipos que marcam o povo africano, principalmente os negros de África portuguesa, através de reflexos subalternizados.

A construção de uma nova identidade cultural não está na negação do passado, tampouco, na eleição de novos signos, mas na dialética estabelecida entre o passado e o presente através da qual se chega à compreensão plena dos processos de interdição que, embora ocorridos no passado, fornecerem as diretrizes para o presente.

A intervenção da crítica pós-colonial ou negra tem por objetivo transformar as condições de enunciação no nível do signo no qual se constitui o domínio intersubjetivo – e não simplesmente estabelecer novos símbolos de identidade, novas “imagens positivas” que alimentam uma “política de identidade” não-reflexiva. O desafio à modernidade está em redefinir a relação de significação com um “presente” disjuntivo: encenando o passado como símbolo, mito, memória, história, o ancestral - mas um passado cujo valor iterativo como signo reinscreve as “lições do passado” na própria textualidade do presente, que determina tanto a identificação com a modernidade quanto o questionamento desta: o que é o “nós” que define a prerrogativa do meu presente? (BHABHA, 1998, p. 341).

A recriação de mitos, experiências, costumes, linguagens, personagens carregados de fantasias e de significados ofuscados pelo processo de colonização polí-

tica e cultural trazidos para o presente rompem com os estereótipos demarcados pela historiografia colonial e refazem o imaginário coletivo.

A literatura pós-colonial atribui voz ao silenciado, controverte os padrões eurocêntricos vigentes, questiona os ideais estéticos e éticos que sobrepunham a cultura do colonizador a do colonizado e amplia o processo de tomada de consciência de si e dos outros, elementos imprescindíveis à construção de uma unidade que, a despeito de manter-se sobre as mesmas raízes, apresenta-se diversa, em um constante florescer de novas identidades.

Para Munanga, a construção dessa nova identidade exige que o sujeito identifique quem é ele em contraposição a quem é o outro e o lugar que cada um ocupa na sociedade, essa espécie de personalidade coletiva servirá de plataforma mobilizadora. E continua advertindo que essa identidade não é construída no vazio, mas a partir de elementos comuns ao grupo exemplo da língua, história, território, cultura, religião, situação social que mesmo a despeito de não estarem reunidos, fornecem as bases para a resistência e construção de identidades coletivas (MUNANGA, 1999, p. 14).

A história nos mostra que a construção dessas múltiplas identidades assentadas sobre o ideário de uma unidade nacional tem sido um processo de lutas intensas: do combate físico, a exemplo dos movimentos libertários ao combate através da palavra, este cada vez mais fortalecido e comprometido com a história do país no sentido de recriar uma atmosfera favorável à enunciação de verdades silenciadas pelo colonizador, exige a emancipação da mente, condição para um novo olhar ético e ideológico como forma de resistência e de libertação.

Esse movimento de resistência pela palavra vai aos poucos reconstruindo as identidades obliteradas pelo colonizador e pelo próprio colonizado que, em processo de assimilação, transita para outras identidades, descrente de seus valores e de sua história.

Talvez não tenha sido suficientemente demonstrado que o colonialismo não se contenta de impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética (FANON, 1968, p.175).

O imaginário negativo que se forma sobre o colonizado ultrapassa as fronteiras do tempo e do espaço e atinge os subalternizados locais e em processos de diáspora legitimando as práticas excludentes. Torna-se, então, fator de justificação das desigualdades e de acomodação dos excluídos.

As identidades construídas sob esses estigmas de desvalorização, a partir de mitos e narrativas apriorísticas, precisam ser desconstruídas para em seu lugar erigir-se outras identidades fundadas em uma nova episteme.

Ao abordar o tema das identidades africanas, Appiah afirma que as identidades são mutáveis e carregadas de uma série de invenções insustentáveis:

Toda identidade humana é construída e histórica; todo o mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de “mito”, a religião, de “heresia”, e a ciência, de “magia”. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente (APPIAH, 1997, p. 243).

A partir da concepção defendida por Appiah, podemos afirmar que assim como as identidades são construídas a partir de mitos e narrativas, elas podem ser reconstruídas ou desconstruídas por outros vieses culturais, a exemplo de uma literatura combativa, que subverta a estética e anuncie uma nova maneira de ver e pensar o mundo, caminho que tem sido percorrido pela literatura em Moçambique, seja através da poesia ou da prosa que, em uma linguagem inventiva e vibrante, dão voz a personagens periféricos e trazem para o contexto literário a multiplicidade de realidades existentes em uma África que se descobre diversa, mágica, inventiva, conforme nos ensina a professora Carmen Secco:

O magnetismo exercido pelas literaturas de Angola e Moçambique, da qual ora nos ocupamos, advém, pois, de várias formas de magia. Uma dessas resulta, em parte, da presença da oralidade reatualizada, de forma inventiva [...] Ainda hoje, vários escritores se mantêm atentos ao caráter infundável dessas fórmulas orais, cientes de que as “fronteiras móveis da oralidade se tecem pela contagem interminável das contas do colar da vida, nas suas voltas e mais voltas ao redor do fio” (SECCO, 2008, p. 26-27).

É pelo mágico, pela narrativa oral, pelo retomar das histórias e dos personagens esquecidos, pelo mito, e também pela história que sobrevive às dores e ao esquecimento impostos à África, que a literatura, nesses países, constitui-se de instrumento de combate e de contestação na luta incondicional de libertação do ser humano, através do qual os sujeitos e as identidades se reinventam na fronteira da cultura.

Advertem Nazareth Fonseca e Moreira que a construção desse território literário foi marcado por experiências diacrônicas que vão desde a dificuldade de o poeta demarcar um mundo africano, a busca de uma identidade cultural e a tomada progressiva de uma consciência nacional e, por derradeiro, o desejo de luta que se reveste no discurso de resistência e de contestação, que apontam para um futuro de consolidação da experiência humana na diversidade, em uma relação dialética com o passado, como sinal de uma África que se transforma e se renova a cada dia.

Os questionamentos e a superação das interdições não ocorrem como ruptura na temporalidade; elas são construídas em uma base epistemológica com fulcro no respeito às diferenças capazes de desfazer as afirmações apriorísticas de subalteridade e fomentar novas posições discursivas que superem a antiga forma eurocêntrica de explicar o mundo e as relações entre os seres humanos, formas de controle que não podem ser impostas, mas que são negociadas na reconstituição dessas fronteiras (HALL, 2003).

A literatura, embora não trate de representar a realidade fielmente, o que caberia a textos científicos, representa, através de alegorias e metáforas, os dramas e inquietações do povo, de um lugar. O texto literário a despeito de não expressar a realidade, não exclui as possibilidades de incluir ou excluir verdades, razão porque assume papel relevante no mundo.

O mundo real e o mundo possível ou desejável dialogam e se confrontam no texto literário reinventando imagens, desejos, personagens e lugares que contribuem para a (re) construção de trajetórias individuais e da história coletiva.

No conjunto das literaturas africanas de língua portuguesa as relações entre o mundo real e o mundo da ficção aparecem imbricadas, facilitadoras de experiências diversificadas nas quais os indivíduos e as múltiplas identidades dialogam e se complementam com motivações que ultrapassam a estética, como forma de retomar o sonho e transpor o silêncio imposto pelo colonizador (CHAVES, 2005).

A representação de mundos interior e exterior, a voz dos mais velhos ressignificada por meio da tradição oral, o apego à família, à terra, aos mortos, as histórias contadas, quase a imitar fábulas, são elementos presentes na literatura africana de língua portuguesa que permitem ao leitor uma experiência estética e, através da estética, olhar o continente africano de forma ética, como nos adverte Francisco Noa (2006, p.268) ao referir-se a nova literatura moçambicana: “são inquestionáveis as interações entre os mundos que ela cria e os mundos que a envolvem e de onde ela parte”.

O diálogo estabelecido entre esses dois mundos, o real e o fictício ou literário, representados por linguagens, espaços e seres alargam a própria ideia da interação entre a literatura e o mundo, confirmando que há entre eles uma “relação indissolúvel e estruturante” (NOA, 2006, p. 274).

Essa relação estabelecida entre os mundos ficcional e real é construída dialeticamente, como afirma Stuart Hall (2003) com modéstia intelectual, como prática apta a atuar no mundo e fazer alguma diferença sobre ele. Nos limites da realidade e da ficção, as personagens são deslocadas de sua histórica subalternidade e enunciam discursos libertários, o que permite alcançar o leitor e transformá-lo em interlocutor nessa relação de resistência (PADILHA, 2006).

Nesse sentido, aproximar o leitor da EJA dos textos da literatura africana de língua portuguesa representa a possibilidade de despertar nesse aluno o desejo de conhecer e se aproximar de África, contribuindo para desfazer o imaginário negativo sobre o continente e sobre os africanos, origem dos preconceitos ainda vigentes na sociedade.

Como assinalam Chaves e Macedo (2006, p. 11), não é preciso destacar “nossos vínculos com África”. Eles são visíveis no patrimônio cultural e na formação do povo, em que pese muitos tentarem minimizar essa relação. Todavia, a alusão à escravidão e ao exótico, que teimosamente resiste, precisa ceder lugar ao conhecimento, único caminho capaz de reescrever essa história e colocar no centro do debate aqueles que sempre se mantiveram na periferia.

Segundo Benjamim (1985, p.p. 224-225), “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele foi de fato’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal qual ela relampeja em um momento de perigo”.

Para nós, o perigo reside em buscar uma historiografia negativa, fixando no presente uma imagem histórica subalternizada, considerando que, pior do que não ter memórias, é tê-las distorcidas, trazidas sempre pela voz do opressor.

A partir da leitura do texto literário, é possível uma discussão que ultrapasse a questão histórica e racial, mergulhando no questionamento de ideologias, comportamentos, valores culturais, éticos e morais que, para além de questões genéticas ou hereditárias, sedimentam-se na história cultural de cada povo (BEZERRA & NEGREIRO, 2014), caminho a ser trilhado a partir da Lei 10.639/2003. Neste sentido, Bezerra (2014), argumenta sobre a questão positiva das ações afirmativas, com a qual a lei se coaduna, e sobre “os escritores afro-brasileiros e os africanos que ganharam uma visibilidade nos livros didáticos e nos estudos acadêmicos, destacados por suas posturas e pelas ações que combateram, em parte, os danos causados pela sociedade escravocrata” (BEZERRA, 2014, p. 263).

3. A LEI 10.639/03: EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÃO POR UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Chego lentamente ao mundo, habituado a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos verdadeiros, me dissecam. Estou fixado. Tendo ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traído. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto! (FANON, 2008, p. 108).

Na última década, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, a temática relacionada à África e aos africanos, naquele continente ou em diáspora, ganhou notoriedade e passou a ocupar o centro dos debates sobre educação, racismo e identidades.

O tema, até então, sublimado pela suposta democracia racial, com aporte na afirmação de que a desigualdade entre negros e brancos decorre da incompetência daqueles, e não de uma estrutura político social excludente, a partir da promulgação da Lei 10.639 aponta em outra direção, a exigir ações de reconhecimento, valorização e de afirmação do povo negro.

Fruto de uma intensa luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, a lei 10.639, além de representar uma importante conquista no combate ao preconceito de raça e aos processos de discriminação, abre o caminho para o repensar da educação brasileira que passa a exigir uma nova abordagem, capaz de integrar aqueles que, historicamente, foram mantidos a margem do processo educacional.

Importante destacar que o racismo, o mito da democracia racial e as tentativas de branqueamento da população não atingem, apenas, os negros. De maneiras diferentes, as práticas racistas estão impressas no imaginário popular e interdita todos aqueles que pertencem às camadas sociais populares, o que exige a construção de estratégias educacionais que visem combater toda forma de discriminação, a partir de pedagogias inclusivas que valorizem a cultura, a diversidade e a contribuição desses povos, marcadamente dos povos africanos, trazendo para a escola uma proposta pedagógica multiétnica e pluricultural que permita a todos os brasileiros,

perceberem-se como sujeitos capazes de construir suas identidades, sem que lhes sejam impostas ideias e comportamentos que subestimam ou menosprezam suas origens. (BRASIL/CNE/CP 3/2004, p. 18)

O racismo como é praticado no Brasil resulta da estrutura social desigual. São os afrodescendentes que padecem das maiores mazelas sociais. É entre eles que se apresentam maiores taxas de desemprego, de ausência de serviços públicos, de analfabetismo ou baixa escolaridade, de violência doméstica, urbana e policial. (WASELFISZ, 2015; BRASIL, 2015; IBGE, 2014).

As disparidades sociais que afetam as camadas mais pobres da sociedade, invariavelmente afrodescendentes, são vistas com naturalidade e resultam em uma estratificação social que fossiliza as desigualdades entre brancos e negros.

Essa desigualdade também se mostra presente no acesso à educação. Pesquisas revelam que os alunos negros apresentam maiores dificuldades em avançar ou permanecer na escola, condicionados por fatores intraescolares, considerando que, comparadas as crianças que possuem condições socioeconômicas equivalentes, as crianças brancas apresentam resultados melhores do que as negras (HASENBALG, SILVA, 1990).

Segundo Marcelo Paixão (2006), é preciso assumir a existência do racismo no Brasil e, por conseguinte, promover uma transformação nos relacionamentos entre as pessoas, pautando-se na ética e na solidariedade.

Para Abdias Nascimento, o sistema educacional brasileiro confirma a estratificação social através da discriminação cultural. Afirma o autor que a história da África e dos africanos é negada, prevalecendo um modelo de educação eurocêntrica com a valorização da cultura europeia e, mais recentemente dos Estados Unidos.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978, p.95).

Ante as práticas elitistas e excludentes da escola, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas pautas a reivindicação junto ao Estado Brasileiro de uma reestruturação no currículo escolar, a fim de incluir temas afetos à história e

à cultura de África, dos africanos e afro-brasileiros e sua participação na construção da sociedade brasileira, como forma de desconstruir os conceitos equivocados sobre a herança sócio cultural desses povos. Nesse contexto, Bezerra (2014, p. 263) argumenta que “a consciência negra e a resistência estiveram sempre presentes nas obras poéticas de autores da literatura negra brasileira que por muitos anos ficaram no ostracismo, esquecidos pelo mercado editorial”.

No ano de 1950, o I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, através de um documento chamado Declaração Final do I Congresso do Negro Brasileiro, já recomendava, dentre outras questões,

o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como a utilização de meios indiretos de reeducação e de desrecalcamento em massa e de transformação de atitudes, tais como o teatro, o cinema, a literatura, e outras artes... (NASCIMENTO, 1982, p. 293).

Durante o período do regime militar, os movimentos sociais sofreram um refluxo, voltando a atuar fortemente a partir de 1978. Em suas agendas de manifestações havia temas relacionados ao racismo, à cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional.

Em 1987, durante a Assembleia Nacional Constituinte, o movimento social negro encaminhou aos deputados constituintes uma série de reivindicações pugnando por mudanças na educação do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil nos currículos da educação básica; a liberdade de publicação de livros, jornais e periódicos e a proibição incite o preconceito de raça, de cor ou de classe.

O novo texto constitucional, promulgado em 05 de outubro de 1988 em seu artigo 5º, no título que trata dos direitos e garantias individuais estabelece a igualdade entre todos sem qualquer distinção e criminaliza, em caráter inafiançável, o crime de racismo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

(Constituição Federal, 1988)

Essas conquistas, embora importantes, não indicavam mudanças na educação brasileira e se mostravam insipientes no combate ao racismo e na promoção da igualdade. Era preciso mais. Na última década do Século XX, o movimento social negro intensificou sua luta em defesa de mudanças na educação brasileira. Por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, os representantes do movimento negro denunciaram a prática do racismo e toda forma de discriminação praticada contra os afrodescendentes e entregaram ao Presidente da República o programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com várias propostas antirracistas (SANTOS, 2005).

Nos últimos anos do século XX, o governo brasileiro acena para as possibilidades de mudanças na educação, promove a revisão dos livros didáticos, destruindo aqueles em que havia depreciação e menosprezo à figura dos afrodescendentes. Nos anos seguintes, o debate se intensifica e, pressionados pelos movimentos antirracistas, alguns estados e municípios promovem alterações em sua legislação educacional, incluindo o debate sobre a história, a influência e a importância de África e dos africanos na formação do Brasil e do povo brasileiro.

O início do século XXI coloca a questão racial no centro das discussões sobre políticas públicas, principalmente na área da educação. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é um marco. No Brasil, a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ¹¹, já havia construído o consenso entre as diversas vertentes do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, notadamente nas áreas da educação e no mercado de trabalho.

A Conferência de Durban coloca as demandas do Movimento Negro no cenário político nacional e internacional. Dessa forma, o debate sobre o acesso à educação como condição inerente à construção da igualdade social passa a ser questionado pelo Movimento Negro que exige a adoção do princípio da equidade

¹¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

como forma de reparar os direitos coletivos negados àqueles que, historicamente, foram tratados desigualmente. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2007).

Nesse contexto, em janeiro de 2003 é sancionada a lei nº 10.639, que altera a lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir os artigos 26 A e 79 B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

A Lei 10.639 representa uma importante conquista na implementação de políticas antirracistas, mas a sua efetivação aponta para um caminho longo de lutas e reivindicações, que historicamente, permeiam as conquistas sociais.

Para o pesquisador Marcelo Paixão, a questão racial não se restringe às minorias, ela está presente no senso comum, no imaginário coletivo, razão pela qual necessita ocupar o centro dos debates:

[...] é evidente que, ao contrário do que pregam alguns estudos acadêmicos e o senso comum, a questão racial está longe de ser um problema menor ou típico de minorias [...] assim, simplesmente não há como superar as injustiças sociais e a exclusão em nosso país sem que o negro, e o seu movimento organizado, seja o ponto de partida e o ponto de chegada das análises e das políticas (PAIXÃO, 2003, p.p 131-132).

Por meio da educação, busca-se mudar comportamentos e atitudes que derivam de bases epistemológicas, morais e ideológicas equivocadas. A Lei quebra o silêncio que acobertou práticas racistas, na educação e na sociedade, e

estabelece o diálogo a partir de uma nova visão do mundo que inclua, também, o mundo africano.

Por outro lado, todo o aparato legal, conquistado ao longo dos anos pelo Movimento Negro, funciona como mecanismo de controle a fim de corrigir e punir as condutas discriminatórias que atentem contra os direitos violados em detrimento de raça ou etnia.

3.1 A LEI 10639/03 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA não deixa de ser também uma conquista dos movimentos antirracistas que defendiam a inclusão no processo educacional daqueles que por várias razões não tiveram acesso à escola, ou se evadiram com poucos anos de escolaridade. O analfabetismo, as baixas taxas de escolarização verificadas no Brasil mantêm relação estreita com os processos de segregação racial verificados ao longo da história (NASCIMENTO, 1982).

Segundo Rosemberg e Piza (1995/1996, p.p 116):

[...] a intensa diferença que se observa nos índices de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, constitui uma herança do passado escravista acrescida de processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial.

A situação ambígua verificada no desempenho escolar de crianças negras e brancas é responsável, na maioria das vezes, pelo abandono escolar e, por conseguinte, pela inserção desses sujeitos na EJA. Dessa forma, atento à situação dos jovens negros e observando a Lei 10.639/03, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresenta seis ações para a EJA:

a) Ampliar a cobertura de EJA em todos os sistemas de ensino e modalidades, para ampliação do acesso da população afrodescendente;

- b) Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo- concepção e o respeito a educação das relações etnicorraciais;
- c) Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA;
- d) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação das relações etnicorraciais;
- e) Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade Étnico-racial (*sic*) e o combate ao racismo.
- f) Estimular as organizações parceiras formadoras de EJA, para articulação com organizações do movimento negro local, com experiência na formação de professores (BRASIL, 2008. p. 55).

Sem embargos, entre as orientações e a prática pedagógica há uma distância abissal a exigir o compromisso e o esforço do Estado e da sociedade com o fim de promover uma verdadeira mudança na estrutura social e no relacionamento entre os cidadãos, permitindo a todos, independentemente da cor, condições iguais de desenvolvimento e de promoção humana, o que passa, invariavelmente, pela escola.

Entretanto, é importante destacar que educar para a diversidade exige clareza conceitual, respeito às especificidades e busca da inclusão. Na EJA, a educação deve voltar-se para o resgate das histórias de vida com valorização das experiências pessoais e da contribuição dos povos africanos na produção histórica, científica e cultural o que permitirá a elevação da autoestima desses sujeitos e o sucesso do ensino-aprendizagem (Relatório síntese da VIII ENEJA).¹²

Laranjeira nos ensina que:

[...] o colonizado insere-se na cadeia de produção econômica enquanto elemento básico de produção material, como trabalhador que gera riqueza de que outros se apropriam (o colonizador e o colonialista, português ou gestor multinacional). Estes, detentores do poder sócio-político e econômico, tendem a negar a riqueza cultural dos povos africanos e mesmo a recusar a sua existência, pelo que impõem os padrões exógenos de cultura dos dominados. (LARANJEIRA, 1995, p. 358)

¹² Trata-se de um encontro realizado anualmente com os Fóruns Estaduais de EJA desde 1998. Constitui-se de espaços de diálogo, acompanhamento e proposições de políticas voltadas à EJA.

A imposição da cultura do dominador sobre os dominados e a consequente desvalorização da cultura dos colonizados ocasionou processos de marginalização, subalternização e folclorização dos povos africanos e afrodescendentes que resultam na perda das identidades, condenando esses povos a uma vida de simulação. Sem identidades, recusam a cultura de seus ancestrais e passam a imitar padrões e comportamentos com os quais jamais poderão se identificar genuinamente.

Conforme assegura Asante (2013, p. 30), “a nossa identidade de base é a nossa própria identidade que, em última análise, é a nossa identidade cultural; sem uma forte consciência da nossa identidade cultural nos sentiremos perdidos”. Sem um projeto educativo que coloque os ensinamentos sobre África no centro dos debates, esses jovens e adultos permanecerão excluídos da escola e da história, por não se identificarem com os valores impostos pela cultura dominante.

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos, a Lei 10.639/03 representa aporte para a discussão da diversidade, notadamente, por que esta modalidade de ensino é território de jovens e adultos subalternizados cujas raízes da segregação guardam relações estreitas com o racismo, conforme preleciona Nilma Gomes:

[...] ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino. (GOMES, 2005, p. 94)

Para esses jovens, o silêncio sobre os processos de exclusão, motivados principalmente por questões raciais, retira-lhes as possibilidades de desenvolvimento humano e de constituição de processos de identidade que, de certa forma, revestem-se de instrumentos de poder. A discussão de temas relacionados à África e aos afrodescendentes, a fim de cumprir a função reparadora que se espera, exige a abordagem de aspectos positivos, que se afastem dos estigmas de escravidão, marginalização e folclorização desses povos. Uma abordagem positiva exige que a educação traga para o centro da discussão o homem em sua diversidade, reconhecendo e valorizando também a força do africano na constituição do Brasil, seja em seu patrimônio econômico, genético ou cultural.

Nesse sentido, o documento preparatório a VI CONFIEA¹³, adverte:

Reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. (BRASIL, 2009a, p. 30).

Esse é o desafio que a EJA precisa enfrentar a partir da Lei 10.639/03. Como afirma Franz Fanon (2008, p. 104), “Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco”. Esse ser negro diante do branco exige a superação dos estigmas e a constituição de novas identidades que, sob a égide da diversidade, enriquecem a experiência humana. Caso contrário, confrontados com o discurso do colonizador, esses homens e mulheres cumprirão a sina de uma vida subalternizada.

Sem dúvidas que a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira representa importante avanço pela igualdade racial. A compreensão e o combate do preconceito e da discriminação nas relações pedagógicas representam a possibilidade de construção de uma sociedade de homens livres e iguais, na diversidade.

O silêncio histórico sobre o racismo contribui para a aceitação do fenótipo entre negros e brancos como algo natural. As práticas pedagógicas que negam a existência do racismo fortalecem a imagem de inferioridade do negro e contribuem para perpetuar as desigualdades; impedem o florescimento de potências humanas e impede a todos o direito de uma convivência livre e humanizada.

O racismo presente no cotidiano escolar provoca nos indivíduos afrodescendentes o sentimento de rejeição, de baixa autoestima, reforçam todo o pensamento de inferioridade e, não raras vezes, é o responsável pela evasão escolar. Do outro lado, o aluno branco ao se perceber como sujeito superior na relação escolar, cristaliza o sentimento de superioridade racial, o que irá contribuir para o exercício de práticas racistas e excludentes vida afora, entendida como um processo natural da história humana.

Segundo Kabengele Munanga, apesar de o processo de “branqueamento físico da sociedade” ter fracassado, seu ideal de supremacia ficou como uma mancha

¹³ Confederação Internacional de Educação de Adultos.

indelével no inconsciente coletivo, impedindo negros e mestiços de construir uma identidade de valores negros, posto que sonham com o mundo branco no qual desejam ingressar (MUNANGA, 1999, p. 16).

A escola, professores e demais envolvidos no processo escolar ignoram as práticas racistas que ocorrem nas relações interpessoais, na sala de aula, no material didático, no modo de ouvir e de contar a história de África e do Brasil, apresentando o afrodescendente, sempre em situações desfavoráveis socialmente, contraposto ao branco como sinônimo de referências positivas.

Nesse contexto, Bezerra desenvolve a seguinte lógica:

Alguns alunos aprenderam que os negros escravizados não pensavam, não produziam saber, conhecimento, cultura, e se rebelaram contra a ordem instituída pelo sistema escravagista. Ficou na memória e nos livros que negros e índios só contribuíram com a formação cultural do Brasil, deixando algumas manifestações, expressões que, posteriormente, classificam-na de folclore. (BEZERRA, 2009, pp. 229-230).

Nesse sentido, a lei 10.639 dá um importante passo e abre o debate sobre a contribuição do povo negro na formação sócio, histórico e econômica do povo brasileiro, o que exige a aproximação real entre Brasil e África. A lei impõe à escola uma mudança de atitude e de discurso, entretanto apresenta problemas para a sua efetivação.

Com o fim de dar efetividade à Lei 10.639, o Conselho Nacional de Educação ao estabelecer medidas que assegurem a execução da citada lei, estabelece que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica “não significa mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” e mais adiante pontua: “ É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9.394/1996 exige que se repensem relações étnico raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino e condições oferecidas para a aprendizagem.” (CNE/CP 3/2004, p. 18)

O MEC (Ministério da Educação) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) criou o Grupo de Trabalho para a

discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira a fim de elaborar o Plano de Ação para a Inserção dessas diretrizes fundamentando-se nos princípios da socialização e visibilidade da cultura negro-africana; formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; valorização dos diversos saberes; valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (BRASIL/SECAD/MEC, 2006, p. 24).

Da promulgação da Lei à atualidade tem havido um grande movimento do Ministério da Educação e de seus Órgãos no sentido de promover ações que auxiliem as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a dar cumprimento à Lei, mas na prática, essas mudanças ainda são tímidas e a maioria das escolas ainda não enfrenta o tema, faz com indiferença ou acredita que a responsabilidade pelos temas afetos à Lei 10.639 compete àqueles que militam no movimento negro.

Para Silva e Silvério (2001), espera-se dos profissionais da educação o comprometimento social, além do da competência pedagógica e científica sem os quais os objetivos da educação aparecem esvaziados ante a incapacidade de revestir-se do caráter de bem social que prepara para a vida cidadã.

O estudo da História e Cultura afro-brasileira e Africana permite, ao mesmo tempo, questionar e quebrar os paradigmas vigentes que se configuram pela supremacia eurocêntrica e contribuir para formação de identidades diversas e dinâmicas, que se descobrem e se reinventam a cada dia, mas sempre com o olhar voltado à ancestralidade.

Sem dúvidas, a Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira atribui à escola o dever de, a partir de novas abordagens, reconstruir a história entre Brasil e África de forma a contribuir para o conhecimento de uma África viva, diversa e vibrante que se reafirma e se reinventa a cada dia.

A desconstrução do imaginário negativo sobre África e sobre os africanos exige compromisso da escola no sentido de aproximar o aluno de outras

experiências, de outras narrativas, que não mantenham raízes em processos de escravização e racismo, mas, contadas por histórias de encantamento e beleza, e por que não dizer, também dramas e incertezas, como em qualquer outra parte do mundo.

Munanga discorre sobre o processo de construção da identidade negra no pensamento a seguir:

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, pp. 6-14).

A sensibilização para a causa dos negros constrói-se a partir do reconhecimento de uma África diversa, mágica e encantadora, de onde emanam muitas raízes da cultura brasileira. Historicamente, a forma como a temática tem sido trabalhada, através de processos negativos, não possui forças para desmitificar a suposta superioridade racial; a literatura, através da verossimilhança ou da plausibilidade, em um jogo contínuo de imagens e de representações, remete o leitor para a outra margem do texto e da história, para um território onde as diferenças raciais não subsistem; nos dramas ou nas alegrias, personagens e leitor se identificam e acabam por representar experiências, acima de tudo, humanas.

O racismo, a miséria, a subalternidade, a violência, a exploração são temas presentes na literatura africana, mas ao contrário do que possa parecer, não são temas regionais, são temas universais e, portanto, não podem ser atribuídos a uma raça, a uma questão genética. Ora, se o racismo, os preconceitos têm origens na ignorância, a literatura, como instrumento de conhecimento, de alargamento do pensamento e de desenvolvimento de intelectualidade, é um meio de desfazer os preconceitos e de contribuir para uma relação humana fundada em valores éticos.

Nesse sentido, ao estabelecer que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, a Lei 10.639 reconhece que a Literatura, com as possibilidades de reflexão e pelo caráter humanizador que carrega, revela-se como meio eficiente para introduzir o aluno no

contexto da cultura africana e promover o reconhecimento dos processos de identidades culturais presentes nos povos africanos e afro-brasileiros.

4. LITERATURA AFRICANA NA EJA: PARA ALÉM DO DIDÁTICO

*“Mesmo que o cenário não seja ainda aquele que queremos conquistar, independentemente das expectativas de cada um de nós em relação à gestão do nosso presente, não se pode negar que a perspectiva de uma nova relação com a África anima a todos que respeitam e prezam essa dimensão essencial da nossa cultura”.
(CHAVES, MACEDO, 2006, p. 10)*

Na modernidade, qualquer formação humana que busque um ideal de unidade e de moral se esvazia, revelando-se arbitrária e violenta. As diferenças humanas, a pluralidade étnico-cultural exige uma nova ética capaz de sentir e de respeitar os demais com suas marcas e diferenças, razão pela qual a educação, como meio de transformação, deve estar voltada à diversidade, despertando a sensibilidade através dos agentes de reprodução simbólica, o que pode ser alcançado via texto literário e pelas possibilidades de reflexão e de humanização que ele carrega (CANDIDO, 2011).

O texto literário, pela carga de realidade que representa, pode despertar os sentimentos de agitação ou de acomodação; de enlevo ou de perturbação e desencanto, principalmente diante da chamada literatura empenhada. Ele nos permite confrontar o moralmente prático e o essencialmente expressivo.

A experiência estética (arte) e a experiência ética (norma) não aparecem dissociadas. Entre a ficção estética e a realidade ética, existe um entrelaçamento fortalecido pelo texto literário. Através da narrativa literária, o leitor pode contemplar uma realidade até então desconhecida e refletir sobre sua conduta diante desses valores. A estética e a ética se entrecruzam e desse encontro pode surgir um ser humano mais comprometido com a causa do outro, que é parte de sua humanidade.

Segundo pontua Hermann:

A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência

estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz (HERMANN, 2005, p. 30).

A partir da experiência estética e sob o enfoque dessa nova luz, capaz de mobilizar emoções, é possível, através da sensibilidade, perceber que as diferenças de culturas, de contextos históricos, de etnias ou quaisquer diferenças, que marcam a diversidade, norteiam o princípio de igualdade que deve alcançar todos os homens. “É sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32).

Nesse sentido, os processos de construção de identidades, as reminiscências, as interdições, os mitos, os sonhos e desejos expressos nos textos de literatura africana podem representar importante meio de sensibilização e de construção de uma nova ética, condição para estabelecer uma relação humana com África, com os africanos e ou afrodescendentes.

A literatura africana de língua portuguesa rompe as fronteiras entre Brasil e África e ecoa sobre nós com força vibrante, desafiadora. Rita Chaves, ao apresentar o livro *Contos Africanos dos países de língua portuguesa*, coletânea destinada às escolas públicas, com o objetivo de motivar e dar suporte a ações educativas voltadas à implementação da Lei 10.639, afirma que “as literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda, desvendando alguns de seus muitos mistérios” (CHAVES, 2010, p. 8).

4.1 MOÇAMBIQUE: UM COLAR DE MUITAS MISSANGAS

A metáfora do colar e das missangas desenvolvida por Mia Couto, em *O fio das Missangas*, publicado em 2009, é utilizada aqui para aludir à diversidade cultural de Moçambique. O cenário de transformações por que passa o continente africano, notadamente a África de língua portuguesa, ultrapassa a ideia de violência e miséria a que, costumeiramente, estamos habituados a associar e nos revela uma história

recente com marcas da vida urbana e da multiplicidade étnica e cultural que denunciam o vigor da modernidade.

Em se tratando de Moçambique, os conflitos que marcaram a história deixaram sequelas que, se por um lado representam as dores e mazelas deixadas pelas guerras; por outro, evidenciam a força das tradições culturais e o sonho de paz e liberdade (CHAVES, 2008, p. 11).

Moçambique, outrora um dos impérios mais ricos da África (séc. XV), mantinha intensa troca cultural e comercial com outros povos da região, todavia, ao longo do século XVI, Portugal impôs o controle militar sobre a região e, aos poucos, o país foi entrando em declínio, cedendo ao domínio português. Durante os séculos seguintes, Moçambique sofreu a exploração e a violência do colonizador, através de companhias privadas que, até o final do século XX, ainda empregavam trabalho forçado.

Em 1975, após intensos conflitos, Moçambique declarou-se independente de Portugal, mas mergulhou em uma sangrenta guerra civil motivada pela disputa de poder entre os principais partidos políticos locais: a FRELIMO (Frente para Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Renovação Nacional Moçambicana).

Na década de 90, a guerra, a seca e a crise econômica fizeram o país sucumbir ante uma grave fome, exigindo a abertura para economia de mercado. A partir de 1992, com o final dos conflitos armados, o país inicia uma fase de reconstrução nacional, enfrentando ainda muitos problemas sociais.

Hoje, Moçambique é uma democracia razoavelmente consolidada e luta para combater as baixas taxas de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que fazem o país ocupar a posição 173º no ranking¹⁴. O idioma oficial é o português, falado por cerca de 39% da população, ao lado do macua, idioma de origem banto, falado pela maioria da população.

O processo literário de Moçambique assemelha-se ao dos demais países africanos de língua portuguesa. A princípio, uma literatura combativa contra o colonizador e com suporte de divulgação através dos jornais, característica da fase

¹⁴ Dados do Observatório das desigualdades – Disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=49>

colonial, seguida de uma fase nacional marcada pela necessidade de construção de uma identidade coletiva; uma terceira fase, pós-colonial, moderna, momento em que os escritores buscam uma escrita que traduza maior identificação com as experiências pessoais.

Há uma forte tendência da literatura contemporânea moçambicana de conferir voz aos excluídos, àqueles que circundam o poder e estão fora do discurso oficial, questionando em que momento e como esses sujeitos se fragilizaram. Na questão de África e dos africanos, o contato com o europeu, modelo de civilização e desenvolvimento, fez com que os povos colonizados fossem tidos como bárbaros, incivis, sem nenhum grau de desenvolvimento, pelo fato de apresentarem culturas diversas do colonizador. O discurso do vencedor conta a história a sua maneira; é a visão do colonizador que predomina e subjuga os povos colonizados.

Esse processo de negação da cultura e da história dos povos africanos torna-se ainda mais evidente em decorrência da diáspora que fragmenta e fragiliza a identidade posta em xeque, ainda hoje, e cujo resgate tem movido a luta dos afrodescendentes em todo o mundo, através dos movimentos sociais, mas com forte representação na literatura que tem sido importante meio de combate e de reivindicação nesse processo de reconstrução da identidade africana.

4.2 MIA COUTO: VOZES QUE VAZARAM O SOL

Nessa fase pós-colonial moderna, um dos escritores mais publicados de Moçambique é Mia Couto. Por suas histórias, é possível compreender várias Áfricas que falam através de personagens excluídos e marginalizados. São homens, mulheres, crianças, idosos, que representam muitos daqueles que sofreram o processo de colonização e hoje buscam pela sobrevivência ao meio ao caos de uma desagregação social e econômica provocado pelo pós-colonialismo. Através de Mia Couto, essas vozes silenciadas, como são silenciados todos os excluídos do mundo, falam e denunciam a subalternidade, à espera de um leitor que as resgate. Ficção ou realidade? É difícil estabelecer essa distinção nos textos de Mia Couto

Em texto de abertura de *Vozes Anoitecidas*, Mia Couto afirma que as histórias presentes no livro desadormeceram a partir dos acontecimentos postos da outra margem do mundo em cuja travessia ouviu vozes que “vazaram o sol” (COUTO, 2013, p. 17). Essas vozes ecoam e nos chegam em uma língua forte e vibrante, o português, a nos aproximar de África e dos africanos através da experiência literária.

Para Secco (2006, p. 72), a literatura de Mia Couto nos abre os olhos e ensina a ver novos caminhos, sem perder de vista o passado e a história de seu país, Moçambique.

As úlceras deixadas nas paisagens são deploradas pela escritura mitopoética do autor, cujo lirismo funciona como bálsamo cicatrizante e cuja lucidez política serve para abrir os olhos do povo, numa tentativa de curar a cegueira reinante em Moçambique, nos tempos pós-Independência.

Em suas obras, Mia Couto utiliza a língua portuguesa com toda força criadora para recriar mitos e traduzir o fascínio da oralidade moçambicana. Em uma linguagem entrecortada de expressões orais, percebe-se a transmutação da língua do colonizador que se une à língua do colonizado e vai, aos poucos, se constituindo em uma língua de matiz africana.

Nas palavras de Patrick Chabal:

Mia Couto reflete no seu trabalho a diversidade do discurso popular. Explora as subtilezas do português moçambicano, falado atualmente em Moçambique, que é distinto do português de Portugal. Enquanto muitos outros escritores moçambicanos ainda usam o português ‘clássico’, relativamente neutro, Mia Couto está na vanguarda dos que tentam integrar o português de Moçambique na sua escrita (CHABAL, 1994, p. 68).

Através dessa escrita dinâmica e inventiva, Mia Couto problematiza a instabilidade na qual está mergulhado o povo moçambicano, a corrupção em todos os níveis do poder, as injustiças como consequência de um racismo étnico, a subserviência perante o estrangeiro, a perplexidade em face das rápidas mudanças sociais, o desrespeito pelos valores tradicionais, a despersonalização, a miséria (FONSECA & MOREIRA, p. 33).

O autor situa seus personagens em um universo místico e cultural através do qual o leitor é levado a refletir sobre questões de ética, de valores morais, de violência, da perda de memória e da degradação econômica, problemas que inquietam a sociedade de Moçambique, ainda em busca de uma identidade.

O próprio autor¹⁵, ao falar de onde lhe vem inspiração, responde que a inspiração vem da vida enquanto produtora de personagens. Antecipa que escreve sobre o que vive, sobre as histórias que encontra nas ruas. Talvez por essa razão, haja tanta verdade nas histórias que escreve o que permite que suas vozes ecoem nesta margem do oceano.

No recorte utilizado para subsidiar a sequência de leituras, o autor fala de um Moçambique que procura reescrever a história, fortalecer o sentimento de pertencimento e denunciar os processos de violência física ou simbólica que marcam a história do país.

Em “O dia em que explodiu Mabata-bata”, conto de *Vozes Anoitecidas*, publicado originalmente em 1987, Mia Couto utiliza uma prosa híbrida com poesia e confunde realidade com ficção. Através de seus personagens, o autor denuncia a violência e a brutalidade em um país que sofria os efeitos da guerra. A história do pequeno pastor Azarias e do boi Mabata–bata mostram a fantasia, o desejo de mudança e a força das tradições moçambicanas.

Através de “A saia almarrotada”, um dos contos que compõem *O fio das missangas*, publicado no Brasil em 2009, o autor destaca o processo de subalternização da mulher, relegada a lugares periféricos. O conto é um grito contra os costumes que despersonalizam a mulher, cujo simbolismo da saia e do neologismo almarrotada dão a dimensão do processo de interdição. Com razão e sensibilidade, Mia Couto chama a atenção para costumes ainda coloniais, ao tempo em que revela o desejo de libertação e de superação das desigualdades.

O terceiro conto escolhido para compor a sequência de leituras é “O embondeiro que sonhava pássaros” publicado, originalmente em 1990, em *Cada homem é uma raça*. Na narrativa há a força do estilo do autor que mistura os

¹⁵ Trecho de depoimento contido no sítio youtube, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=90GF6Y7H4os> - Acesso em 20/06/2015

elementos do fantástico e da fantasia para anunciar a realidade trágica do país, dividido pelo racismo, no qual persistem as lutas por espaço e poder, decorrentes da forte presença do colonizador, remanescente, ainda que inconscientemente.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O ENSINO DE LITERATURA NA EJA

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada cujas práticas permitem ao observador, analisar e interpretar as coisas em seu estado natural, com as influências do meio e procurando compreender como os sujeitos interagem nas condições observadas.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A nosso ver, em se tratando de pesquisa em educação, a fim de que traduza a verdade das situações investigadas, a participação interativa do pesquisador é primordial para a compreensão do contexto e da relação desse com os investigados.

Nesse sentido, embora os dados quantitativos sejam considerados importantes, o pesquisador pondera e inter-relaciona esses dados com o resultado qualitativo e os analisa de acordo com valores de referência estabelecidos pelo próprio pesquisador, que, em contato direto com o grupo, conhece as condições contextuais e pode balizar melhor os dados.

Para Moreira e Caleffe (2006), esse processo de investigação no qual o investigador participa ativamente através da interação entre investigador e o objeto estudado é chamado de etnografia.

No presente caso, a pesquisa etnográfica possibilitou a observação de situações, falas e comportamentos que se manifestam espontaneamente e que dificilmente, seriam revelados por outros métodos.

Por tratar-se de uma pesquisa idealizada e desenvolvida com base em uma ação com vistas a solucionar um problema, no caso, promover a leitura do texto literário e dar cumprimento a Lei 10639/03, com a participação direta dos sujeitos participantes e da pesquisadora, classifica-se como pesquisa ação (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica sobre a EJA, Literatura africana e sobre a Lei 10639/03, a fim de apropriar-se de fundamentação teórica, compreender o contexto histórico, as dificuldades e possibilidades de uma intervenção com vistas ao objetivo proposto. Paralelamente, realizamos avaliação empírica e aplicação de questionários sobre a temática a ser trabalhada, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e o sentimento (ou não) de pertencimento deles aos afrodescendentes, a frequência de leitura literária e o imaginário sobre África e sobre os africanos, além de identificar o nível de consciência de situações pessoais de exclusão ou de preconceito. Por derradeiro, foi aplicada uma sequência de atividades para a leitura dos contos previamente selecionados, seguidos de debates, elaboração de painéis e produção de textos.

Objetivo geral:

- Promover a leitura de textos da Literatura africana como forma de, através da experiência estética, provocar processos de reconhecimento, identificação e valorização da cultura africana, em cumprimento à Lei 10.639/2003.

Objetivos específicos:

- Promover uma sequência de atividades que, além do didático, permita a leitura do texto literário voltada à fruição e ao prazer;
- Sensibilizar os alunos para a causa dos negros no Brasil, em África e na diáspora;
- Contextualizar a experiência em Moçambique, estabelecendo comparações com a língua, os costumes, os elementos culturais;
- Refletir sobre os processos de subalternização no Brasil e em África;
- Contribuir para a formação de processos identitários;

- Dar efetividade à Lei 10.639/03.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 8ª série do ensino fundamental da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima, constituída de 21 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 09 do sexo feminino, com idades entre 17 e 52 anos. Desses, 06 se declaram negros, 03 se declaram brancos e 12 se declaram pardos.

4.4 PROCESSO DE APLICABILIDADE DA LITERATURA NA EJA

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 53) “a definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos [...], sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem”.

Nesse sentido é importante destacar que o público alvo é constituído de um grupo com características e necessidades peculiares: alto índice de absenteísmo, baixa autoestima, e desmotivação para atividades de leitura e de escrita, organização em semestres, faixa etária (heterogênea) e aulas com duração de, apenas, 30 minutos.

Para enfrentar os desafios é importante buscar uma proposta didática que desenvolva as potencialidades desse grupo, respeitadas as condições individuais, de forma a possibilitar-lhe o acesso ao texto literário, como bem cultural, e promover questionamentos e discussões que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico, imprescindível ao exercício da cidadania e autoafirmação, e permitam também, aproximar-se da cultura africana para, através do conhecimento, superar os preconceitos vigentes, muitas vezes, causas da interdição dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para a obtenção dos objetivos, é necessário desenvolver atividades de leitura que envolvam o leitor e, em processo de interação, permita o diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto, posto que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam relações humanas”. (COSSON, 2014, p. 40)

Todavia a leitura como prática social exige habilidades leitoras que os alunos da EJA ainda não dominam. As poucas experiências de leitura que trazem, limitam-se a leituras superficiais ou decodificadoras, sem fins definidos. Ler, sob a perspectiva de dialogar com o texto, exige ultrapassar três fases que Rildo Cosson chama de antecipação, decifração e interpretação (2014, p. 40).

Tendo como foco esses três momentos da leitura, foi possível elaborar uma sequência de atividades de leitura com estratégias definidas sob três perspectivas metodológicas: a “oficina” que intercala atividades de leitura e de escrita; a segunda perspectiva é do “andaime” na qual o aluno atua juntamente com o professor na produção do conhecimento literário e, por fim, a terceira perspectiva que é a do “*portfolio*” que consiste no registro e acompanhamento das atividades diversas realizadas (COSSON, 2014, p.48).

A partir dos princípios teóricos e metodológicos sugeridos por Rildo Cosson (2014), e considerando o perfil do público alvo, elaboramos uma sequência de leituras que oscila entre a sequência básica, constituída de motivação, introdução, leitura e interpretação e a sequência expandida, que acrescenta aos elementos da sequência básica, a experiência de contextualização, uma segunda interpretação, culminando com a atividade de expansão.

Dessa forma, a nossa sequência é formada por motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e uma última interpretação.

Público alvo: 8ª série do Ensino Fundamental da EJA da EEEF Escritor Alceu da Amoroso Lima na cidade de Campina Grande – PB.

Temática: África/ Cultura/Diversidade

Gênero/suporte: Texto literário (contos)

Objetivos específicos:

- Possibilitar o acesso à fruição do texto literário;
- Desenvolver o senso ético a partir da estética literária;
- Ampliar as habilidades de expressão oral e escrita;
- Resignificar as experiências culturais com matizes africanas trazidas pelos alunos;

Procedimentos:

- Aulas 1 e 2 – Motivação – Conhecendo Moçambique

Conversa informal sobre África;

Localização do continente africano no planisfério;

Elaboração de fichas com os conhecimentos prévios dos alunos sobre África e sobre o país Moçambique;

Exibição do vídeo Cidade de Maputo disponível no sítio do *youtube* no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=GmKJLtZIGCE>

- Aulas 3 e 4 – Introdução – Quem é esse que nos fala?

Leitura de partes do texto: Por um mar navegam as mesmas palavras (CHAVES, 2010, p.p. 7-10);

Exibição de entrevista concedida pelo escritor Mia Couto Disponível no sítio do *youtube* no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=WYzIAmWFIBY> – Último acesso em 20/05/2015;

Apresentação das obras: *O fio das missangas*; *Cada homem é uma raça e Vozes anoitecidas*;

Leitura das orelhas dos livros;

Socialização das impressões sobre o autor e obra.

- Aulas 5 e 6 – Leitura – Desafiando o texto

Apresentação do conto: “A saia almarrotada”;

Leitura de reconhecimento;

Leitura expressiva

- Aula 7 – Interpretação

Mudando a história: Construção de um novo enredo a partir do final apresentado no texto;

Compartilhamento dos textos produzidos

- Aulas 8 e 9 – Mais uma leitura...

Apresentação do conto: “O dia em que explodiu Mabata-bata”;

Leitura de Reconhecimento;

Levantamento de palavras e/ou expressões desconhecidas;

Leitura compartilhada.

- Aula 10 – Interpretação

Registro escrito das impressões sobre a leitura.

- Aula 11 – Novas possibilidades de leitura...

Contextualização histórica e temática da obra;

Discussão sobre a guerra civil em Moçambique; o mundo mítico presente na narrativa e questões afetas à violência contra crianças e ao trabalho infantil.

- Aula 12 – Nova interpretação

Exposição ora e coletiva das últimas impressões sobre a obra.

- Aulas 13 e 14 - E no percurso das leituras...

Apresentação do conto “O embondeiro que sonhava pássaros”;

Construção de hipóteses sobre a temática abordada no conto;

Leitura de reconhecimento;

Identificação de palavras desconhecidas;

Leitura expressiva;

Confirmação ou refutação das hipóteses;

- Aulas 15 e 16 – Interpretação
Exposição oral e coletiva das impressões sobre a obra;
- Aula 17 - Contextualização presentificadora;
Relatos e depoimentos orais de casos de racismo veiculados na mídia brasileira, recentemente;
- Aulas 18 e 19 – Nova Interpretação
Roda de conversa com exposição das impressões dos alunos sobre o tema abordado;
Elaboração de cartazes contra o racismo;
- Aula 20 – Avaliação
Depoimentos dos alunos sobre o a experiência literária, a metodologia e os resultados alcançados.

Materiais a serem utilizados

- Mapas, planisfério;
- Notebook/Data-show
- Livros: *O fio das Missangas*, *Cada homem é uma raça* e *Vozes anoitecidas*.
- Vídeos disponíveis no Youtube
- Cartazes

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analisamos os procedimentos e resultados obtidos na realização da presente pesquisa, os quais nos permitem dimensionar a importância da leitura como elemento de desenvolvimento de potencialidades, e nos fornecem elementos para dimensionar os processos de interdição que, quase sempre, silenciam esses jovens e adultos que ingressam na EJA.

Seja respondendo a questionários ou manifestando livremente as opiniões, os alunos vão dando pistas da (in) consciência das desigualdades existentes no Brasil e nos permitem diagnosticar situações de racismo e negação de identidades cujos resultados são analisados e servem de base para o desenvolvimento da sequência de leitura.

Em seguida, analisamos os resultados obtidos com o desenvolvimento da sequência de leitura, as possibilidades e os desafios da experiência.

5.1 COMPREENDENDO OS SUJEITOS: O QUE NOS MOSTRA A PESQUISA

No primeiro momento, os alunos foram indagados¹⁶ sobre o que sabiam de África. Nesse sentido, dos 17 alunos que participaram da discussão, 03 alunos afirmaram que nada sabiam; 05 alunos afirmaram que era um lugar de muita pobreza e sofrimento; 04 alunos disseram que era um lugar onde há negros; 02 disseram ser o lugar de macumba e 01 aluno disse que era o lugar de onde vinham os escravos; 02 alunos não quiseram manifestar opinião.

A partir de conversas informais e da forma espontânea como se manifestaram, os alunos revelaram profundo desconhecimento sobre África e confirmaram um imaginário negativo, estereotipado, o que ratifica a necessidade de dar efetividade à Lei 10.639/03 como forma de contribuir para uma nova mentalidade que reconheça a diversidade cultural que há em África, a importância dos africanos

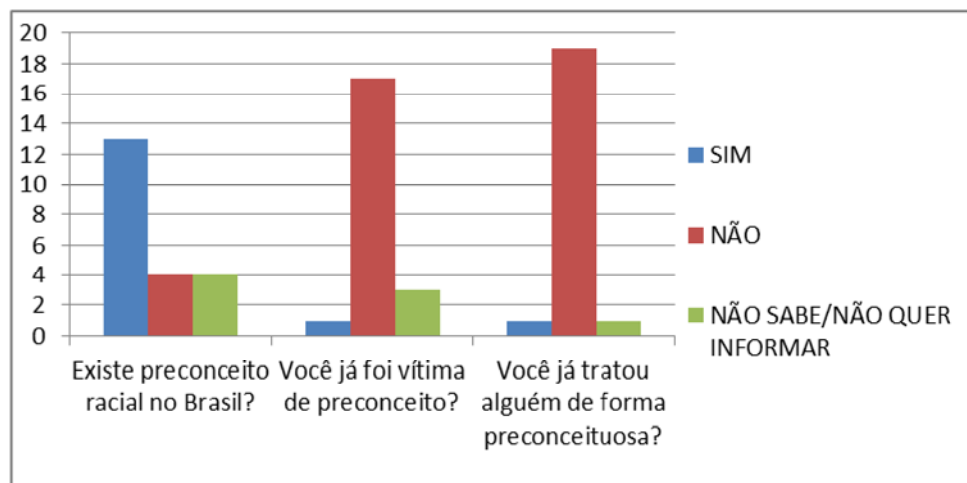
¹⁶ As respostas escritas dos alunos estão identificadas e diferenciadas a partir da indicação numérica (Ex. aluno 1...)

no processo de construção do Brasil e a valorização da herança econômica, genética e cultural dos africanos presentes no Brasil.

O segundo questionamento visava identificar a percepção dos sujeitos sobre a existência de racismo na sociedade brasileira, bem como o nível de reconhecimento de condutas racistas pessoais. Conforme o gráfico abaixo, os alunos foram convidados a assumir posicionamentos sobre 03 questões: Há preconceito racial no Brasil? Já vivenciou algum tipo de preconceito? Já se posicionou de forma preconceituosa em alguma situação?

Participaram desse momento da discussão 21 alunos.

Gráfico 1:



Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa

O gráfico revela o silêncio sobre o racismo presente na história do Brasil. Apesar de a maioria dos sujeitos afirmar que existe racismo no país, os alunos pesquisados não se reconhecem como atores de situações racistas. Nesse sentido, as falas espontâneas dos alunos revelam uma incoerência entre a percepção do racismo na sociedade e a prática do racismo nas situações diárias.

Durante o debate foi possível identificar falas como:

— Oxe! Nãm. Eu não sou preconceituosa não. Eu acho que os negros têm direito demais. É como esse negócio das cotas, eu sou

contra, porque aí eu acho que tá tratando o negro com preconceito.

(Aluna 1)

– Tem preconceito. Mas... é porque negro é presepeiro mesmo. O cabra já é negro e ainda bota roupa toda colorida, aqueles negócios nos cabelos... (Aluno 2)

– Tem preconceito, mas eu nunca sofri porque eu sou morena! (Aluna 3)

– Tem preconceito, mas eu não tenho não. É porque tem muito negro ladrão. (Aluno 4)

– Não. Eu acho que tem preconceito, mas também é porque levam muito a sério. Como aquele jogador que chamaram de macaco, eu acho que era só brincadeira. Não precisava levar a sério não. (Aluno 5)

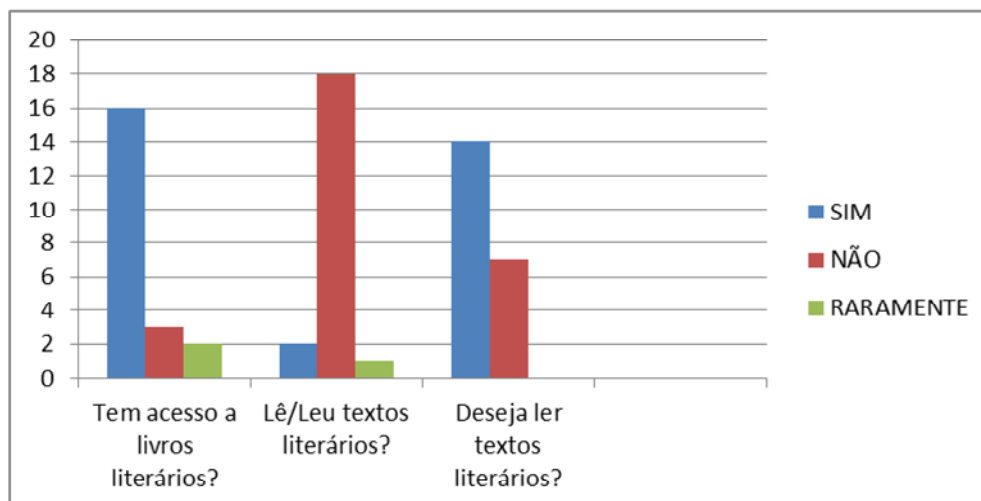
– Olhe, eu sou negra, mas não gosto de negro não. (Aluna 6)

Os participantes demonstraram reconhecer a existência do preconceito racial, mas não se indignam com a situação. Nas respostas é possível perceber que, apesar de alguns alunos tecerem comentários estereotipados e preconceituosos sobre o negro, não se assumem racistas, tampouco se reconhecem como afrodescendentes, em que pese se declararem *pardos*. Também chama atenção o fato de alguns alunos, a exemplo da aluna 6, declararem-se negros, mas assumirem um comportamento racista que recusa a própria identidade.

Outro elemento que merece destaque é que, mesmo expostos a processos de exclusão, a exemplo da experiência escolar, os sujeitos não se percebem como interditados, tampouco questionam as desigualdades e injustiças sociais. A convivência com situações racistas, sem se aperceberem de que também são vítimas do racismo, confirmam as marcas dos discursos do poder cuja força ideológica assegura as desigualdades e retira dos subalternizados a capacidade de luta e de resistência.

Em seguida os sujeitos/alunos foram indagados sobre a preferência de leituras. A fim de conhecer as experiências de leituras prévias, os alunos foram inquiridos sobre o acesso ao texto literário, o hábito de leituras e o desejo de vivenciar experiências literárias. Os números são identificados no gráfico abaixo:

Gráfico 2:



Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa

A pesquisa evidencia a baixa experiência de leituras literárias dos alunos participantes da pesquisa. Observa-se que as curvas referentes ao acesso ao texto literário e a ausência de práticas de leituras aparecem muito próximas, revelando que não é o acesso ao texto literário que garante o interesse pela leitura. Nesse sentido, algumas falas merecem destaque:

- Lá em casa tem livros, mas eu tenho muitos problemas na cabeça. (Aluna 7 – 18 anos)
- Eu só gosto de ler aquilo que é importante. (Aluna 8 – 42 anos)
- Meu pai vende livros, mas eu acho muito “chato” ler. Nunca li nenhum livro. (Aluna 9 – 17 anos)
- Eu gostava de ler, mas só aqueles livros que tem muitas figuras. (Aluna 3 – 41 anos)
- Eu tenho preguiça... Leio uma página aí dá sono... (Aluna 15 – 17 anos)

Os alunos demonstram profundo desinteresse pela leitura literária por considerarem o texto literário algo inútil e desnecessário. Alguns revelam o interesse pela literatura religiosa e outros fazem apenas leituras de textos instrucionais. Os dados demonstram que a leitura do texto literário ainda é vista como algo reservado a pequena parcela da sociedade. Observa-se que o desinteresse pela leitura advém de experiências pessoais cujas leituras não eram valorizadas e de uma experiência escolar na qual a leitura ocupou sempre um lugar menor, como prática alheia ao processo educativo, desprovida de fins práticos, portanto, dispensável.

Por fim, os sujeitos foram indagados oralmente se gostariam de conhecer alguns textos da literatura africana. Ante tal questionamento, mais uma vez foi possível perceber o desconhecimento e o imaginário negativo sobre aquele continente. Merecem destaque as falas seguintes:

- Apesar de uma cultura diferente, bonita, com danças e roupas diferentes, em um país que tem tanta miséria, tanta fome, como alguém pode parar para escrever literatura? Literatura se escreve com a alma. (Aluna 6)
- Eu não gostaria de ler literatura africana, porque eu acho que pega só a parte religiosa, aquele negócio de macumba. (Aluno 10)
- Um país que só tem miséria... (Aluno 11)
- Professora, por que África e não outro país? (Aluno 12)

Os posicionamentos dos alunos reforçam a necessidade de dar cumprimento a Lei 10.639/03 como forma de contribuir para desmitificar o continente africano e permitir a formação e processos de identidade, principalmente daqueles alunos, que mesmo se declarando como pardos ou negros, declaram ter preconceito e menosprezam a cultura de matiz africana.

A partir dos posicionamentos assumidos pelos alunos, é possível traçar um percurso de leituras e de discussões capazes de propiciar aos alunos da EJA, a experiência de desfrutar do texto literário e através dele refletir sobre as situações de exclusão, de preconceito e de subalternização cristalizadas em nossa sociedade.

5.2 SEQUÊNCIA DE LEITURA: LITERATURA AFRICANA NA EJA: PARA ALÉM DO DIDÁTICO

Neste ponto, trataremos de relatar os procedimentos metodológicos desenvolvidos na sequência de leitura, ao tempo em que destacaremos as possibilidades e os desafios encontrados na realização das atividades e na consecução dos objetivos propostos.

- Aulas 1 e 2 – Motivação – Conhecendo Moçambique

Para contextualizar a sequência e motivar os alunos a participarem mais ativamente, iniciamos uma discussão sobre África. Com o auxílio do planisfério foi realizada a localização do continente africano e do país Moçambique. Através de uma conversa informal, os alunos elaboraram fichas com as impressões prévias cujas associações estão sempre atreladas ao mistério, ao folclórico, à savana e à pobreza. Para os alunos, Moçambique é um “país” com leões, grupos tribais tocando tambores e dançando com corpos pintados, extrema pobreza e sem traços de modernidade.

Concluídas as fichas, exibimos o vídeo Cidade de Maputo disponível no sítio do *youtube* no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=GmKJLtZIGCE>

Durante a exibição do filme, foi marcante a reação de perplexidade dos alunos ante a revelação de uma cidade grande e moderna cujas características são comuns a muitas outras cidades no mundo inteiro cidade. Dentre outras falas, destacamos:

- Isso é a África, professora? (Aluna 6)
- Nossa! Que lindo"! Parece o Brasil! (Aluno 13)

Encerrada a exibição do vídeo, os alunos manifestaram suas impressões finais sobre Moçambique, ocasião em que reformularam os conceitos anteriormente fichados, merecendo destaque a fala da aluna “6” que associou a imagem de África através da mídia à imagem que fazem do Nordeste, com destaque para os problemas sociais e naturais, relegando a segundo plano as riquezas e belezas.

Ao final da motivação, os alunos demonstraram interesse em conhecer um pouco mais sobre o país Moçambique e sobre as possíveis histórias “das gentes de lá”.

- Aulas 3 e 4 – Introdução – Quem é esse que nos fala?

As aulas 3 e 4 foram dedicadas à introdução da sequência. Inicialmente, lemos trechos do texto: Por um mar navegam as mesmas palavras da professora Rita Chaves (2010, p.p. 7-10). Em seguida, iniciamos uma pequena discussão sobre as possibilidades da língua portuguesa em Moçambique, culminando com uma

breve exposição sobre o processo de colonização do país com destaque para as semelhanças com o processo de colonização do Brasil.

Em seguida, inquirimos os alunos sobre possíveis temas abordados através da literatura em Moçambique, ocasião em que demonstraram sensível alteração no imaginário sobre África, arriscando suposições sobre romances e outras histórias que denominaram de histórias “normais”. Percebe-se que, embora ainda não tenham se apropriado de elementos concretos capazes de refazer o imaginário sobre África e sobre os africanos, os alunos já principiam um novo olhar sobre aquele continente.

Passamos, então, a exibição de entrevista concedida pelo escritor Mia Couto Disponível no sítio do youtube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=WYzIAmWFIBY> – Último acesso em 20/05/2015.

Finalizada a apresentação, os alunos, mais uma vez, expressaram surpresa pelo fato de o escritor ser branco, ao contrário das expectativas deles que esperavam um homem negro. Nesse momento, a aluna 6 que, quando questionada sobre a possibilidade de trabalhar com literatura africana havia respondido que em África só havia negros, indagou: – Ele é branco?! E na África não só tem negro? Ele é africano mesmo?

A partir do questionamento da aluna, retomamos a discussão, alertando mais uma vez de que África não é apenas o que parece ou aparece, seguindo-se a apresentação das obras *O fio das missangas*; *Cada homem é uma raça* e *Vozes anoitecidas*. Os alunos manusearam os livros, folhearam, leram as orelhas e, ao final, socializaram oralmente as impressões sobre o autor e sobre as obras, demonstrando interesse em conhecer e ler algumas histórias.

- Aulas 5 e 6 – Leitura – Desafiando o texto

A partir das aulas 5 e 6, iniciamos a leitura dos contos. A princípio, relembremos as características do gênero conto, seguindo-se a apresentação do conto “A saia almarrotada” que aborda os processos de interdição feminina resultante da sociedade patriarcal. No conto, narrado em primeira pessoa, a personagem feminina narra as situações de exclusão a que está exposta e os

mecanismos de luta de que se apropria para romper com o ciclo de violência e de insignificância a que foi condenada.

Os alunos receberam o conto impresso para uma leitura individual. Após uma leitura de reconhecimento, realizamos a leitura expressiva pela professora com participação de alguns alunos. Terminada a leitura, promovemos um breve momento de reflexão com a socialização das impressões.

Nesse momento, percebemos a identificação dos alunos com a personagem principal. Eles compreenderam a metáfora da saia, os processos de interdição e o desejo de liberdade presentes em toda narrativa, conforme se extrai dos trechos abaixo:

- Muito penoso. Fiquei com muita pena da moça. (Aluna 3)
- Deu vontade de chorar... (Aluno 14)
- Ela não tinha identidade. É muito parecido com o que acontece no Brasil, no interior. Parece com minha história. Fui proibida de estudar, de trabalhar, de ter amizade e tinha que aguentar tudo para não ser uma perda... (Aluna 3)

É importante destacar que, após a leitura, os alunos já não faziam distinção se a personagem era fictícia e se estava ambientada em outro continente. Para eles, os dramas e os processos de interdição são humanos (ou como afirmaram são problemas de todas as pessoas, em qualquer lugar sem distinção de cor ou de nacionalidade).

A leitura do conto possibilitou uma calorosa discussão sobre a condição da mulher na sociedade brasileira, as heranças do patriarcado, a mulher como vítima do processo de colonização, além de permitir uma surpreendente experiência estética, despertando sensibilidade e humanização.

Aula 7 – Interpretação

A interpretação do texto foi realizada de forma escrita, através da construção de um novo enredo a partir do final apresentado no conto. Sugerimos aos alunos que respondessem à pergunta final feita pela personagem: "... meu coração, depois de tudo, ainda teimava?"

A partir da pergunta, os alunos produziram textos carregados de sensibilidade e de poesia, sempre manifestando o desejo de dar a personagem um destino melhor, mais feliz.

“Atravesso o quintal em direção à fogueira. Algum homem me visse, a lágrima tombando com o vestido sobre as chamas: meu coração, depois de tudo, ainda teimava?” (COUTO, 2009, p. 32)

(Aluno 14)

Porque a minha vontade de viver era maior, por isso meu coração teimava. Por uma vida melhor, por uma libertação. Para eu poder ter uma vida digna, uma pessoa para me amar; ter uma casa, uma família, um nome...

...

Lembro-me do meu pai e do meu tio que já se foram e junto com eles toda a minha dor e sofrimento. Hoje estou feliz, sou livre e acredito que tenho força para mudar o mundo...

(Aluna 6)

Sim, meu coração resiste, porque mesmo em chamas igual ao vestido que queima lá fora, nasce um novo eu, renovada e disposta a trilhar uma nova história.

Ao enxugar as lágrimas, juntei o que me restava e saí sem destino, rumo a uma terra desconhecida, pronta para viver tudo o que não havia vivido e esqueceria tudo o que ficou para trás, até o vestido em chamas que hoje não me serviria mais.

...

Ao passar em uma venda, vi um belo vestido, lembrei-me do meu antigo e pude perceber que igual àquele havia muitos outros. Comprei e fui ao meu primeiro baile.

Agora, tenho um nome: Flora! Tenho uma identidade. Já não ouço mais a voz de meu pai e quanto à saia almarrotada? Não uso mais saias e a minha alma não amassa mais.

A partir dos fragmentos acima, os alunos demonstram a sensibilidade aflorada após a leitura do conto e expõem a possibilidade de ir ao encontro da personagem para, com ela, vivenciar a experiência ética através da estética. Através dos textos, os alunos registram o desejo de inovar na escrita, procuram incorporar certo tom poético, o que comprova a procura de aproximação com o estilo do autor, fazendo da própria voz “um fio que costura o tempo” e une a história como em um “colar vistoso”. (COUTO, 2009, p.5)

Encerradas as produções, os alunos socializaram os textos e deram margem a uma discussão produtiva sobre os destinos da personagem.

- Aulas 8 e 9 – Mais uma leitura...

Com o fim de ampliar a capacidade de leitura do texto literário e oferecer ao aluno novas oportunidades de letramento, promovemos mais um momento de leitura. O texto escolhido foi o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”. Nesse conto o autor revela a força das tradições orais, os mitos e o fantástico que povoam o imaginário do povo africano. Através da narrativa, o autor denuncia a violência decorrente da guerra e as tragédias que mudam o curso da vida de tantos africanos. A personagem principal, uma criança, é uma vítima direta das mazelas da guerra e dos demais processos de violência que ela desencadeia.

O texto foi entregue aos alunos que realizaram uma leitura de reconhecimento. Em seguida, considerando as marcas da oralidade presentes na narrativa a diversidade de palavras que não integram o léxico dos alunos, solicitamos que realizassem o levantamento de palavras e/ou expressões desconhecidas, como forma de facilitar a compreensão do texto.

O trabalho de metalinguagem despertou a atenção dos alunos para a força e a dinamicidade da língua portuguesa. Para tanto, elaboramos um painel e, com a ajuda de aparelhos celulares para consulta na internet e dos glossários contidos nos livros do próprio Mia Couto, identificamos os significados das palavras:

Palavras	Significados
Lobolo	Casamento ou dote que o noivo paga à família da noiva.
Cacimbo	Umidade semelhante ao orvalho.
Fisga	Estilingue, baleeira.
Djam-balau	Fruto, conhecido no Brasil como jamelão.
Micaias	Árvore nativa da África tropical.
Miúdo	Criança.
Gajo	Pessoa de reputação ruim, cujo nome se pretende ocultar.
Chamboqueie	Aplicar surra utilizando o chamboco. (pedaço de madeira)

Ndlati	Ave do relâmpago, pássaro de fogo.
--------	------------------------------------

Os alunos riram e comentaram entre si os possíveis significados que teriam atribuído às palavras em um primeiro momento. Falaram da admiração de haver tantas diferenças em uma mesma língua. Alguns questionaram se realmente era língua portuguesa. Nesse momento, foi possível abordar os traços das tradições orais, marcas da literatura africana moderna de língua portuguesa, que os escritores procuram resgatar como forma de construir uma identidade nacional e consolidar uma nova literatura, sem contudo, perder os elos com o passado.

Em seguida, os alunos procederam à leitura compartilhada.

- Aula 10 – Interpretação

Como atividade de interpretação os alunos registraram as impressões sobre a leitura. Nessa primeira fase, não conseguiram entender a metáfora do “*ndlati*”, de forma que mantiveram as considerações sobre o tratamento dispensado ao pastor Azarias supondo que o menino houvesse vivido um sonho.

Os alunos não perceberam a existência da guerra, tampouco questionaram a violência que envolve toda a narrativa. Para eles, o trabalho infantil é visto com normalidade e a violência do tio não provoca nenhuma forma de contestação.

- Aula 11 – Novas possibilidades de leitura...

A fim de ampliar as possibilidades de leitura, promovemos a contextualização histórica e temática da obra, através de uma discussão sobre a guerra civil em Moçambique; o mundo mítico presente na narrativa e questões afetas à violência contra crianças e ao trabalho infantil. Também chamamos a atenção para o fato de o menino não poder frequentar a escola.

- Aula 12 – Nova interpretação

Na aula seguinte, procedemos a uma nova interpretação do texto, permitindo aos alunos a exposição oral e coletiva das últimas impressões sobre a obra. Nesse momento, os alunos se posicionaram de forma crítica e, diferentemente, das considerações preliminares, chamaram a atenção para o trabalho infantil e o contexto de violência em decorrência da guerra. A partir dos questionamentos feitos por eles, foi possível destacar a presença do colonizador e a violência que permeia os processos de colonização.

Interessante notar como os alunos na EJA, que suportaram histórias de violência e de interdição, em muitos casos, identificam-se com os personagens e associam as experiências literárias às próprias experiências.

No momento da discussão, a aluna 6, que a princípio, havia questionando a existência de literatura em África, identificou-se com a tragédia do pequeno pastor Azarias:

— Essa história de trabalho de criança lembra a do meu marido. Ele ia logo cedo cuidar dos bichos e só comia se trabalhasse. O pai dele não o deixava ir para a escola, aí ele não aprendeu a ler e tem maior tristeza. Eu vou ler essa história para ele. Acho que ele vai chorar.

Outros alunos participaram da discussão e relataram histórias pessoais, que a exemplo do pastor Azarias, não lhes permitiram estudar quando crianças. No tocante ao trabalho infantil, os alunos veem com normalidade o fato de as crianças trabalharem para ajudar os pais, embora discordem da violência com que o pequeno pastor era tratado.

- Aulas 13 e 14 - E no percurso das leituras...

Como parte final da sequência, propusemos aos alunos a leitura do conto “O embondeiro que sonhava pássaros”. Nesse texto, o Autor apresenta uma narrativa mítica carregada de dor, sonho, fantasia e magia, através de um lirismo que perpassa todo o texto conferindo-lhe tom poético do início ao final. A figura mítica do embondeiro como árvore sagrada e o racismo que trata o negro sem nome e identidade dão o tom do texto e permitem o questionamento sobre as tradições culturais e, principalmente, sobre os dramas da segregação racial.

Apresentamos o texto e solicitamos a construção de hipóteses sobre a temática abordada. Em seguida, promovemos uma leitura de reconhecimento, acompanhada da identificação de palavras desconhecidas.

Os alunos disseram imaginar que a obra tratasse da liberdade, de elementos da natureza ou de algo fantástico, mágico.

Passamos, enfim, à leitura expressiva e ao debate para confirmação ou refutação de hipóteses.

- Aula 15 – Interpretação

Como atividade de interpretação, solicitamos que os alunos expusessem oralmente as impressões sobre o texto lido. Nesse momento, os alunos demonstraram certa compaixão pela personagem, mas não manifestaram atitudes de defesa. Trataram o drama da personagem como algo distante da realidade deles e do Brasil. Perguntados sobre a confirmação ou refutação das hipóteses construídas preliminarmente, os alunos afirmaram que se surpreenderam, pois pelo título não esperavam que a obra tratasse do racismo.

- Aulas 16 e 17 - Contextualização presentificadora;

Para promover a contextualização da obra no presente, levantamos mais uma vez o questionamento sobre a existência de racismo no Brasil com a indagação: Esse conto poderia ser ambientado no Brasil?

A partir da provocação, os alunos demonstraram amadurecimento do tema e, ao contrário da forma como tentaram minimizar as situações de racismo presentes no cotidiano, passaram a relatar depoimentos de casos de racismo veiculados na mídia brasileira, recentemente, envolvendo pessoas famosas e anônimas, o que afasta o mito da democracia racial no Brasil. Os participantes lembraram, inclusive, as piadas, as músicas e a representação do negro na televisão que impedem a superação de estereótipos e dificultam a formação de processos de identidades, destacando que o negro aparece, geralmente, em papéis periféricos, ligados à

pobreza, à marginalidade e a tipos caricatos representantes da incapacidade intelectual e deformidade de caráter.

- Aulas 18 e 19 – Nova Interpretação

A fim de retomar o texto literário e promover uma nova interpretação, os alunos participaram de uma roda de conversa sobre a abordagem do racismo em África e no Brasil, com a elaboração de cartazes contra o racismo os quais foram expostos nas áreas comuns da escola. Durante a discussão, percebemos a mudança nas falas e comportamentos, antes pautados por atitudes racistas silenciosas, aceitas com normalidade na sociedade. Os sentimentos depreciativos sobre a estética negra (cabelo, traços fisionômicos, religiosidade), cederam lugar a um processo de identificação com o sofrimento da personagem e com as situações correntes que afetam e interditam os próprios sujeitos participantes, levando-os a compreender que “cada homem é uma raça”, individual e único em si mesmo. (COUTO, 2013, p. 5)

Também merece destaque, a maneira como os alunos redimensionaram as políticas inclusivas, a exemplo das cotas raciais. O discurso repetido a partir de posicionamentos equivocados e excludentes de que as cotas “atestariam” uma certa incapacidade do negro ou do afrodescendente, foi substituído pelo reconhecimento da necessidade de políticas diferenciadas para atendimento dos que, historicamente, foram tratados de forma inferiorizada.

- Aula 20 – Avaliação

Como forma de encerrar a sequência de leituras e avaliar os avanços e os desafios, colhemos depoimentos dos alunos que nos dão suporte para afirmar o cumprimento da Lei 10.639/03 além de promover uma experiência de leitura do texto literário.

Para a maioria dos alunos, essa foi a primeira vez que leram um texto literário, e revelam que gostariam de ler outros. Ao final, mostraram-se capazes de ler e dialogar com o texto e com os colegas, aprofundando o conhecimento sobre os

temas abordados, mas acima de tudo, desmitificando a ideia de que o texto literário é inacessível, de que a leitura é maçante e de difícil compreensão. Os alunos se identificaram com os temas, com o autor e perceberam que há muito mais de África em nós, do que imaginávamos saber.

Registramos, por fim, a fala de quatro alunas que, acreditamos, sintetizam o processo de avaliação:

(Aluna 6)

— Professora, onde encontro os livros desse homem. Não consigo parar de pensar nele.

(Aluna 3)

— Professora, eu nunca havia lido texto assim, desse jeito, mas esses me deixaram tão assim... leve. Quero ler outros.

(Aluna 15)

— Essas foram as melhores aulas que eu tive até hoje.

(Aluna 9)

— Texto assim não é chato. Esse eu gostei. Traga outros.

Os posicionamentos assumidos pelos alunos demonstram que, embora não tragam experiências de leituras literárias, podem assumir um novo olhar sobre o texto literário passando a desfrutar da estética e do prazer da leitura como direito humano e como instrumento de mobilização de saberes e de conhecimentos. Através de uma proposta de letramento literário é possível perceber que “o prazer do texto é sempre possível, não como uma distração..., mas como exercício de uma fisiologia diferente” (BARTHES, 2013, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de leitura e de ação deste trabalho seguiu caminhos que procuravam evidenciar a possibilidade de leitura do texto literário na Educação de Jovens e Adultos e, ao mesmo tempo, dar efetividade à Lei 10.639/2003.

Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2011, 2012 e 2013), foi possível traçar um caminho de reflexão sobre a importância da EJA para aqueles que, por razões diversas, não conseguiram completar a escolarização na idade certa. As teorias de Freire, aplicadas à realidade, dimensionam a obrigação de possibilitar a esses cidadãos, tratados historicamente, como incapacitados e lenientes, os meios para que possam assumir sua condição humana.

Assim é que procuramos aproximar a teoria foucaultiana do discurso à teoria da condição humana de Hannah Arendt, passando pelos ensinamentos de Edgar Morin, Bauman e Bobbio na perspectiva de analisar as interdições impostas a esses sujeitos e, conseqüentemente, a submissão a situações que fragilizam a condição humana, dentre elas as interdições discursivas que limitam a participação social e destituem o sujeito do poder.

Desprovidos dos discursos do poder, os sujeitos adaptam-se, conformam-se e passam a aceitar o processo violento de submissão que lhe é imposto como o produto de uma hierarquia social imutável.

Dessa forma, conforme revelaram as respostas fornecidas aos questionamentos e as manifestações espontâneas dos alunos, a volta à escola para esses sujeitos é algo difícil e, muitas vezes, sem propósito, posto que, acostumados a papéis subalternizados, não mantem o desejo de contestação e de subversão dessa ordem excludente. Para muitos, o retorno à escola é motivado pelas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mantendo uma visão utilitária da formação escolar, afastada de qualquer desejo de formação humana e de ampliação das potencialidades para demarcar o seu lugar no mundo.

Como afirma Laranjeira (2014), é preciso manter a luta constante, cada um dentro das possibilidades e potencialidades, mas sempre com o desejo de tornar melhor a vida dos homens, razão por que nos apropriamos do texto literário para,

através da arte, da sensibilização, levantar questionamentos éticos que, de alguma forma, inquietem os sujeitos leitores, provocando a sensibilização para as causas do outro, reconhecendo a universalidade das interdições humanas como meio de reconhecer os próprios processos de segregação.

A fim de compreender a importância da leitura em EJA e de como ela pode representar um importante mecanismo de inserção social, seguimos os ensinamentos sobre leitura de Orlandi, Kleiman e Lajolo, de onde colhemos importantes lições sobre a prática social da leitura.

Guiados por Magda Soares e Rildo Cosson pensamos uma proposta de leitura que ultrapassasse a fruição ou o prazer estético e possibilitasse ao leitor um encontro verdadeiro com o texto, considerando o contexto, as experiências e as marcas culturais de cada leitor.

Dessa forma a proposta de leitura mediante as concepções de letramento literário possibilitou aos alunos, pouco habituados à leitura dessa modalidade textual, traçar um percurso de leitura sequenciado, organizado e com oportunidades de interação. A experiência revelou que, a despeito das dificuldades iniciais de motivação dos alunos, é possível formar leitores do texto literário, com a mediação e apoio do professor, mas com a possibilidade de, no futuro, provocar iniciativas próprias de leitura por parte dos alunos.

Os resultados confirmaram o poder de sensibilização da estética literária, de como os contos de Mia Couto favorecem questionamentos sobre a cultura, os costumes, a tradição e o desejo de identificação do povo africano, através de personagens que, pelas suas experiências, despertam em nós atitudes e posicionamentos de engajamento, revelando que há muito mais entre nós e África do que supúnhamos conhecer. O imaginário depreciativo sobre África e sobre os africanos ou afrodescendentes foi, aos poucos, substituído por um sentimento de identificação e de aproximação com aquele continente, ainda tão desconhecido por todos nós.

Assim, uma África estereotipada começa a se descortinar ante outra África plural e rica de onde advêm fortes elementos de nossa cultura. Ao final, percebemos que houve o reconhecimento de pertencimento e de valorização de nossa herança cultural africana, todavia, em alguns alunos ainda remanescem os sentimentos

depreciativos sobre África e sobre os africanos e afrodescendentes, notadamente no tocante a elementos ligados à religiosidade africana que enfrenta forte rejeição na sociedade brasileira em decorrência do processo de europeização que sobreleva as religiões ocidentais e desqualifica as outras orientações, reduzindo-as a práticas negativas, o que comprova a importância da Lei 10.639/03 e o longo caminho a ser percorrido em defesa da igualdade racial, direito humano inalienável.

REFERÊNCIAS:

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade e Educação na senda do progresso: Brasil e EUA. (Orgs.) CARVALHO, Carlos Roberto de. et al. **Relações etnicorraciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau: EDUR. 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 11ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedito Vecchi**; Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. De Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, Vol. I)
- BEZERRA, Rosilda Alves. NEGREIRO, Carlos Alberto de. A Lei 10.639/03 e 11.645/08 e Ensino de Literaturas Afro-Brasileiras e Africanas nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio. In: ARRUDA, Luciene V. de. /BEZERRA, Rosilda Alves. / CHAGAS, Waldeci Ferreira. (Orgs.). **Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural** – João Pessoa: Ideia, 2014.
- BEZERRA, Rosilda Alves. Políticas de Aplicabilidade da Lei 11.645/08: Os desafios da diversidade da educação básica e na formação de professores. In. LIMA, Tânia... et al (Orgs.) **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário I** – 1.ed. - Natal: Lucgraf, 2009.
- BHABHA, Homi. **Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme Teixeira. Porto Alegre- RS: Zouk, 2013.
- BRASIL. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em http://issuu.com/participatorio/docs/indice_vulnerabilidade_web_escura_1/1?e=12152407/12813150 Último acesso: 02/07/2015

BRASIL. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009a. Disponível em: www.forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0

BRASIL. **Plano Nacional de promoção da igualdade racial**. Brasília: SEPPIR, ___2009b.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. MEC. D.O.U 19/05/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em 25/04/2015

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB 01. D.O.U. de 3 de julho de 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. D.O. U 191 A de 05/10/1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm - Acesso em 25/06/2015

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____ Estímulos da criação literária. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê editorial, 2005.

_____ (Org.) Por um mar navegam as mesmas palavras. In. BRAGANÇA, Albertino. ...et al. **Contos africanos de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2010.

CHAVES, Rita.; MACEDO, Tânia. **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa** – São Paulo: Alameda, 2006.

CHABAL, Patrick. **Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade**. Lisboa: Veja, 1994.

CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA (1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COSTA, Maria Suely da. O texto literário na interlocução: cultura, raça e identidade. In: ARRUDA, Luciene V. de./BEZERRA, Rosilda Alves./ CHAGAS, Waldeci Ferreira. (Orgs.). **Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural** – João Pessoa: Ideia, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das letras, 2009. **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

_____ **Vozes anoitecidas**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

_____ **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 2000**. MEC. Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>) Acesso em: 10/04/2015

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad.: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. Trad. e Org.: Rojane Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra**. Trad. Heloisa Toller Gomes. – Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____ **Os condenados da Terra**. Trad. Jose Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQ_UI20121019162329.pdf - Acesso em 20/06/2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36ª ed.- São Paulo – Paz e Terra, 2014.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 57ed. rev.e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** – 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade.** Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

_____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In. SOARES, Leoncio.; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** .Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC, 2005, p. 40.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602> - Acesso em 15/06/2014

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaide da Guarda Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva/ Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2011.

HASENBALG, C.A.; SILVA, N. do V. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 73. 1990. p. 5-12 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092/1097> Acesso em: 16/04/2015

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014.** Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2014/SIS_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf) Último acesso: 02/07/2015

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 15ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **A leitura como prática social na alfabetização de adultos.** Simpósio 22. Alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf> - Acessado em 18/12/2013

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas** – 2ª edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, R.(org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. 51-62.

LARANJEIRA, Pires. **Entrevista concedida ao Livre Opinião Ideias e Debates**, disponibilizada em 08/12/2014. Disponível em <http://livreopinioao.com/2014/12/08/pires-laranjeira-precisamos-lutar-sempre-todos-em-todo-o-lado-cada-um-segundo-as-suas-possibilidades-e-aptidoes-por-uma-humanidade-melhor/> Acesso em 15/07/2015

_____. **A negritude africana de língua portuguesa**. Porto: Afrontamento, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. rev. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012, p. 06-14. Disponível em <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235> Acesso: 16/05/2015

_____. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf> - Acesso em 15/06/2014

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em http://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasil/docs/o_negro_revoltado Acesso em 24/06/2015

_____. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOA, Francisco. Modos de fazer mundos na actual ficção moçambicana. In. CHAVES, Rita e MACEDO, Tânia. (Orgs.) **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa** – São Paulo: Alameda, 2006.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. – 9. ed. – São Paulo – Cortez, 2012.

PADILHA, Laura Cavalcante. Africanas vozes em chama. In. CHAVES, Rita e MACEDO, Tânia. (Orgs.) **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa** – São Paulo: Alameda, 2006.

PAIVA, Jane et al. **Educação de adultos: uma memória contemporânea - 1996-2004**. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RELATÓRIO. **Síntese do VIII ENEJA**. Recife, 2006. Disponível em www.forumeja.org.br. Acesso em 20/06/2015

RIBEIRO, Vera Masagão, CATELLI JUNIOR, Roberto, HADDAD, Sérgio (Orgs.) Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.108.

ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. **Analfabetismo, gênero e raça no Brasil**. Revista da USP nº 28: dez./fev. 1995/1996, p.p. 110-121.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In CANDIDO, Antonio.(Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. DALVI, Maria Amélia. et al. (Orgs.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: parábola, 2013.

SANTOS, Augusto Sales dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília/MEC: 2005.

SECCO, Carmen Lucia Tindó. **A magia das letras africanas: ensaios sobre as literaturas de Angola e Moçambique e outros diálogos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

_____. **Mia Couto: o outro lado das palavras e dos sonhos**. Via Atlântica nº 9 Jun/2006. p.p.71-84. Disponível em: www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50041/54169 Acesso em 20/06/2014

SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. Direitos humanos e Questão Racial; anotações para reconstrução da excelência acadêmica. In: Norma Felicidade. (Org.) **Caminhos da cidadania: percurso universitário em prol dos Direitos Humanos**. São Carlos: EDUFScar, 2001. p.p 51-63.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. DALVI, M.A. et. Al. (Orgs) **Leitura de literatura na escola** – São Paulo, SP: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 4ª ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mortes Matadas por Armas de Fogo. Mapa da Violência 2015**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em <http://issuu.com/participatorio/docs/mapaviolencia2015/1?e=12152407/12867432>
Último acesso em 02/07/2015

WALTY, Ivete. A Literatura de ficção ou a ficção da literatura. In: PAULINO, Graça.; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. – Belo Horizonte: MG: Ed. Lê, 1994.

Sítios visitados na internet:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%A7ambique>

<https://www.youtube.com/watch?v=0-rRiVMsFhA>

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

<http://www.portaldogoverno.gov.mz/Mozambique>

<https://www.youtube.com/watch?v=YMLalmqM14M>

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

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=49>

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 CENTRO DE HUMANIDADES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Aluna: Maria do Socorro Flor Antonino
 Prof.Orientadora: Dra. Rosilda Alves

Caro(a) aluno(a),

Esta pesquisa tem o objetivo de levantar dados que possibilitem a elaboração de uma proposta de intervenção com vistas a dar cumprimento à Lei 10.639/2003, através de atividades voltadas à formação do leitor do texto literário.

Todos os dados serão utilizados, exclusivamente, para os fins delimitados na pesquisa, preservando-se a identidade dos participantes.

Peço que leia atentamente e responda da maneira mais fiel possível.
 Sua participação é muito valiosa.

Muito obrigada!

01. Nome: _____ Série: _____ EJA
 Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Como você se define?

() Branco () Negro () Pardo () Amarelo/oriental () Índio

02. Atualmente você:

() Apenas estuda () Está desempregado (a)
 () Trabalha e estuda () Está aposentado (a)
 () Faz "bicos"

03. Você acredita que existe preconceito racial no Brasil?

() Sim () Não () Não sabe/quer informar.

04. Você já sofreu algum tipo de discriminação/preconceito?

() Sim () Não () Não sabe/quer informar

Se você respondeu NÃO à questão anterior, passe para a questão 06.

05. Se você respondeu SIM à questão anterior, indique a razão /motivo de ter sido tratado de forma preconceituosa:

() cor da pele
 () religião
 () questões culturais (preferência musical, artística, fala, forma de vestir, de andar)
 () escolaridade
 () condição socioeconômica

06. Você considera que sua condição (social, étnica, cultural, econômica) é retratada em filmes e novelas de forma preconceituosa?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

07. Você já tratou alguém de forma preconceituosa?

() Sim () Não () Não sabe/Não quer informar.

08. Se você respondeu SIM à questão anterior, indique a razão /motivo de ter agido de forma preconceituosa:

() cor da pele

() religião

() questões culturais (preferência musical, artística, fala, forma de vestir, de andar)

09. Em relação à forma como brancos e negros são tratados em nossa sociedade, assuma um posicionamento diante das frases seguintes:

Frases	Discordo		Concordo	
	Muito(1)	Pouco(2)	Muito(3)	Pouco(4)
Os brancos, em geral, são mais estudiosos que os negros.	()	()	()	()
Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.	()	()	()	()
Os negros são mais violentos que os brancos.	()	()	()	()
Os negros se entregam aos vícios(cachaça, outras drogas) mais que os brancos.	()	()	()	()
Não há diferenças entre brancos e negros no Brasil.	()	()	()	()
Os brancos são mais confiáveis que os negros.	()	()	()	()

10. Você se sentiria incomodado...

Em sentar ao lado de um negro no ônibus.	Sim ()	Não ()
Em, estando sozinho, encontrar um negro em uma rua deserta.	Sim ()	Não ()
Em estar em uma festa onde houvesse negros.	Sim ()	Não ()

Em ter um negro como seu chefe no trabalho.	Sim ()	Não ()
---	---------	---------

Com relação as suas experiências de leitura:

11. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais impressos				
Telejornais				
Revistas de informação (Veja, Isto É etc)				
Revistas de fofocas (Caras, Contigo, Minha novela etc)				
Internet				
Livros				
Outros impressos informativos – especificar:				

12. Você tem acesso a textos (livros) literários?

() Sim. () Não. () Raramente.

13. Você lê/leu textos literários?

() Sim. () Não. () Raramente.

14. Você deseja ler textos literários?

() Sim. () Não.

15. Se você respondeu que não deseja ler textos literários, especifique pelo menos uma razão para o desinteresse.

Muito obrigada!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Aluna: Maria do Socorro Flor Antonino
Prof.Orientadora: Dra. Rosilda Alves

ROTEIRO DE DEBATES ORAIS

01. Como vocês se posicionam sobre os casos de racismo veiculados recentemente através da mídia, envolvendo famosos e anônimos?
02. Na sua opinião, como é praticado o racismo no Brasil?
03. No Brasil, como o negro, normalmente, é retratado nas novelas, no cinema e em outras mídias?
04. Qual a sua opinião sobre a política afirmativa de cotas raciais?
05. Como vocês imaginam o Continente Africano?
06. Consideram importante conhecer um pouco mais sobre África?
07. Gostariam de ler textos de literatura africana?
08. Que importância vocês atribuem à leitura?

ANEXOS

ANEXO A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa: **PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À LUZ DA LEI 10.639/03.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.
- Ao voluntário só caberá a autorização para **participar das ações pedagógicas previstas no projeto** e haverá risco ou desconforto mínimo..
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **3058-0061**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será

impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, ___ de _____ de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de _____ de _____ anos na Pesquisa: **PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA AFRICANA NA EJA À LUZ DA LEI 10.639/03.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e haverá risco ou desconforto mínimo ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **3058-0061**.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, ___ de ____ de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante