



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARLOVA ANDRÉIA BOSETTI

**A ESCOLA VISTA POR UMA JANELA LITERÁRIA: TECENDO COMPREENSÕES
NO DIÁLOGO COM AS PALAVRAS DE JEFERSON TENÓRIO**

CHAPECÓ

2023

MARLOVA ANDRÉIA BOSETTI

**A ESCOLA VISTA POR UMA JANELA LITERÁRIA: TECENDO COMPREENSÕES
NO DIÁLOGO COM AS PALAVRAS DE JEFERSON TENÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bosetti, Marlova Andréia

A ESCOLA VISTA POR UMA JANELA LITERÁRIA: TECENDO
COMPREENSÕES NO DIÁLOGO COM AS PALAVRAS DE JEFERSON
TENÓRIO / Marlova Andréia Bosetti. -- 2023.

78 f.

Orientadora: Doutora Camila Caracelli Scherma

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2023.

1. Educação. 2. Escola. 3. Palavra literária.
4. Desigualdades raciais. 5. Construção de sentidos.
I. Scherma, Camila Caracelli, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Fonte: Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


MARLOVA ANDRÉIA BOSETTI

A ESCOLA VISTA POR UMA JANELA LITERÁRIA: tecendo compreensões no diálogo com as palavras de Jeferson Tenório

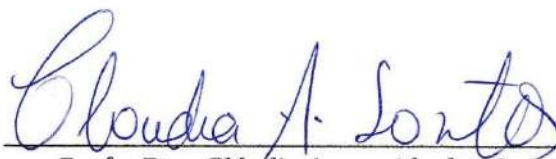
Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 06 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CAMILA CARACELLI SCHERMA
Data: 21/07/2023 16:27:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma
Orientadora



Profa. Dra. Cláudia Aparecida dos Santos
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 TANIA MARA MACHADO THOME
Data: 20/07/2023 12:23:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Tânia Mara Machado Thomé
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus familiares, amigos, professores e colegas de graduação, a todos os sonhos que temos e aos que ainda estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, em especial à minha mãe, dona Olinda, pelos inúmeros exemplos de coragem, bravura, perseverança e ternura com os quais enfrentou dificuldades e sustentou a minha criação e de meus três irmãos, para que todos pudéssemos ficar bem, na medida do possível.

Ao meu filho, Eliel, por me inspirar e surpreender, por me motivar a continuar movendo-me em direção aos nossos sonhos, em direção a uma vida melhor para nós e para os outros com os quais compartilhamos a vida e o mundo.

Ao meu companheiro, Antônio Carlos, pela escuta e apoio cotidiano, nesse período de minha trajetória de vida, na esfera profissional e em meu percurso de formação. Por externalizar a afirmação e admiração, por reconhecer meus esforços, sempre a me lembrar de que podemos alçar voos mais altos e mais ousados, contrapondo-nos, numa espécie de rebeldia, ao contexto que, desde nossas infâncias, para alguns, já estaria dado.

Aos coletivos de trabalhadores e trabalhadoras que levantaram bandeiras de luta em prol da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, sem a qual não poderia ter chances reais de acessar o ensino superior: público, popular, gratuito e de qualidade, e realizar essa importante travessia intergeracional que marcou, e continuará impactando, a trajetória da minha vida, da minha família e de tantas outras.

Aos professores desta universidade, por todos os momentos de convívio, de estímulos à construção e apropriação de conhecimentos relevantes, por mobilizarem o desejo pela busca contínua de aprendizagens significativas, com vistas a importantes e necessárias transformações sociais, inviáveis sem uma educação verdadeiramente libertadora.

Aos colegas do curso, pelo convívio, pelas interações, por compartilharmos ideias, valores, fazeres, esperanças e risos, assim como inúmeras incertezas, algumas tensões e lágrimas. Em especial à colega e amiga Flávia, por ter indicado a leitura da obra literária que ensejou este trabalho de pesquisa.

À minha orientadora, professora Camila, à potência de nossos encontros, pela paciência, amorosidade, confiança, motivação e sugestões. Por ter me apontado importantes e singulares chaves que me levaram a movimentos de expansão quanto às compreensões do mundo e da vida, em especial, na construção de compreensões sobre o cotidiano escolar, os valores, os desdobramentos possíveis de nossas escolhas nas práticas pedagógicas. Por compartilhar comigo e com as minhas colegas de graduação momentos tão singulares de leitura literária, despertando-nos a curiosidade, afetos e reflexões.

Se você for um poeta, verá claramente que há uma nuvem flutuando nesta folha de papel. Sem uma nuvem, não haverá chuva; sem chuva, as árvores não podem crescer e, sem árvores, não podemos fazer papel. A nuvem é essencial para que o papel exista. Se ela não estiver aqui, a folha de papel também não pode estar aqui. Logo, nós podemos dizer que a nuvem e o papel intersão. “Interser” é uma palavra que não está no dicionário ainda, mas se combinarmos o prefixo “inter” com o verbo “ser”, teremos este novo verbo “interser”. Sem uma nuvem, não podemos ter papel, assim podemos afirmar que a nuvem e a folha de papel intersão.

Se olharmos ainda mais profundamente para dentro desta folha de papel, nós poderemos ver os raios do sol nela. Se os raios do sol não estiverem lá, a floresta não pode crescer. De fato, nada pode crescer. Nem mesmo nós podemos crescer sem os raios do sol. E assim nós sabemos que os raios do sol também estão nesta folha de papel. O papel e os raios do sol intersão. E, se continuarmos a olhar, poderemos ver o lenhador que cortou a árvore e a trouxe para ser transformada em papel na fábrica. E vemos o trigo. Nós sabemos que o lenhador não pode existir sem o seu pão diário e, conseqüentemente, o trigo que se tornou seu pão também está nesta folha de papel. E o pai e a mãe do lenhador estão nela também. Quando olhamos desta maneira, vemos que, sem todas estas coisas, esta folha de papel não pode existir.

Olhando ainda mais profundamente, nós podemos ver que nós estamos nesta folha também. Isto não é difícil de ver, porque quando olhamos para uma folha de papel, a folha de papel é parte de nossa percepção. A sua mente está aqui dentro e a minha também. Então podemos dizer que todas as coisas estão aqui dentro desta folha de papel. Você não pode apontar uma única coisa que não esteja aqui - tempo, espaço, a terra, a chuva, os minerais do solo, os raios do sol, a nuvem, o rio, o calor. Tudo coexiste com esta folha de papel. É por isto que eu penso que a palavra interser deveria estar no dicionário. “Ser” é interser. Você simplesmente não pode “ser” por você mesmo, sozinho. Você tem que interser com cada uma das outras coisas. Esta folha de papel é porque tudo o mais é.

Suponha que tentemos retornar um dos elementos à sua fonte. Suponha que nós retornemos ao sol os seus raios. Você acha que esta folha de papel seria possível? Não, sem os raios do sol nada pode existir. E se retornarmos o lenhador à sua mãe, então também não teríamos mais a folha de papel. O fato é que esta folha de papel é constituída de “elementos não-papel”. E se retornarmos estes elementos não-papel às suas fontes, então absolutamente não pode haver papel. Sem os “elementos não-papel”, como a mente, o lenhador, os raios do sol e assim por diante, não existirá papel algum. Tão fina quanto possa ser esta folha de papel, ela contém todas as coisas do universo dentro dela. (THICH NHAT HANH).

RESUMO

Tendo em vista a especificidade da linguagem literária como espaço para o entrecruzamento de vozes e expressão de valorações acerca do mundo e da vida, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a materialidade sócio-histórica do signo escola a partir do diálogo com a palavra literária, a saber, *O Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório (2020). Para tanto, foram organizados os seguintes objetivos específicos: a) Construir compreensões sobre o papel da palavra nas relações humanas, sobretudo das possibilidades da palavra literária, como um lugar a partir do qual também se pode compreender o mundo e a vida; b) Investigar a escola como possível lugar de opressão; c) Procurar indícios da escola como lugar de construção de frestas libertárias, de possibilidade de surgimento e anúncio de contrapalavras, de enfrentamento singular ao que se coloca como dominante, em especial, nas relações pedagógicas, considerando-se a tríade professor, estudante e conhecimento. Metodologicamente, optamos pelos estudos do discurso, na perspectiva de Mikhail Bakhtin e o Círculo. Ao cotejar trechos da obra literária com enunciados outros como os de Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Regina Dalcastagnè, Ligia Chiappini e Paulo Freire, foi possível construir compreensões sobre a escola como tempo-lugar marcado por tensões e contradições, onde se operam diversos mecanismos de opressão, sobretudo pela manutenção de relações de cunho tradicional entre professores, estudantes e gestores. A trama produzida por Jeferson Tenório em *O Avesso da Pele* descortina trajetórias de vida impactadas por mazelas sociais, em especial, o racismo e a pobreza. As trajetórias percorridas pelo personagem principal chamado Henrique abarcam a infância, adolescência e vida adulta, intercalando vivências na escola e fora dela, na condição de estudante e professor. O estudo permitiu identificar situações em que a escola age no sentido da manutenção de relações sociais desiguais, pautadas no preconceito e racismo, na ausência do diálogo e na reprodução de outras violências. Aponta para a presença de relações pessoais e pedagógicas fortemente marcadas pela rigidez das hierarquias, das rotinas, dos programas curriculares e das metodologias de ensino, na maioria das vezes, dissociados do contexto de vida dos estudantes, o que culmina no desinteresse e apatia, representando também tentativas de silenciamento e adaptação. Por outro lado, a obra revela também inúmeros exemplos de construção de frestas libertárias na escola, expressas em relações pautadas no respeito mútuo, no diálogo, na escuta ativa, nas tentativas de articulação entre conhecimento, arte e vida, ao forjar ações pedagógicas criadoras, possibilitando a construção de olhares críticos acerca dos contextos, tendo em vista a singularidade de cada sujeito em situações concretas.

Palavras-chave: educação; escola; palavra literária; desigualdades raciais; construção de sentidos; sentidos em disputa.

ABSTRACT

Considering the specificity of literary language as a space for the intersection of voices and the expression of valuations about the world and life, aims to understand the socio-historical materiality of the sign *school* from the dialogue *with the literary word*, namely, *O Avesso da Pele*, written by Jeferson Tenório (2020). To this end, the following specific objectives were organized: a) To build understandings about the role of the word in human relationships, especially the possibilities of the literary word, as a place from which one can also understand the world and life; b) Investigate the school as a possible place of oppression; c) Look for evidence of the school as a place for the construction of libertarian cracks, the possibility of the emergence and announcement of counterwords, of singular confrontation with what is seen as dominant, especially in pedagogical relations, considering the triad teacher, student and knowledge. Methodologically, we opted for the studies of discourse, from the perspective of Mikhail Bakhtin and the Circle. By comparing excerpts from the literary work with other statements such as those by Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Regina Dalcastagnè, Ligia Chiappini and Paulo Freire, it was possible to build understandings about the school as a time-place marked by tensions and contradictions, where various mechanisms of oppression operate, mainly due to the maintenance of traditional relationships among teachers, students and administrators. The plot produced by Jeferson Tenório in *O Avesso da Pele* reveals life trajectories impacted by social ills, in particular, racism and poverty. The trajectories taken by the main character named Henrique cover childhood, adolescence and adult life, interspersing experiences at school and outside of it, as a student and as a teacher. The study made it possible to identify situations in which the school acts to maintain unequal social relations, based on prejudice and racism, in the absence of dialogue and in the reproduction of other forms of violence. It points to the presence of personal and pedagogical relationships strongly marked by the rigidity of hierarchies, routines, curricular programs and teaching methodologies, most of the time, dissociated from the students' life context, which culminates in disinterest and apathy, representing also attempts at silencing and adaptation. On the other hand, the work also reveals numerous examples of the construction of libertarian gaps in the school, expressed in relationships based on mutual respect, dialogue, active listening, attempts to articulate knowledge, art and life, by forging creative pedagogical actions, enabling the construction of critical views about the contexts, in view of the uniqueness of each subject in concrete situations.

Keywords: education; school; literary word; racial inequalities; construction of meanings; contested meanings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional da Educação
MEC	Ministério da Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A PALAVRA LITERÁRIA COMO TERRITÓRIO DE EXPRESSÃO E COMPREENSÃO DO MUNDO E DA VIDA	20
1.1 A PALAVRA COMO POTÊNCIA	20
1.2 PALAVRA LITERÁRIA, VIDA E MUNDO	25
1.3 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA BRASILEIRA	31
1.4 A PALAVRA LITERÁRIA DE JEFERSON TENÓRIO.....	33
2 A ESCOLA COMO POSSÍVEL LUGAR DE OPRESSÃO	37
2.1 ROTINIZAÇÃO, REPETIÇÃO DO MESMO COMO FORMAS DE SILENCIAMENTO	43
3 A ESCOLA E AS POSSÍVEIS FRESTAS LIBERTÁRIAS	54
3.1 A DOCÊNCIA COMO EXERCÍCIO CONTÍNUO DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

“Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies”.

Machado de Assis (2007).

O estudo da escola pública, enquanto signo, na acepção bakhtiniana, é objeto desta pesquisa. Para Bakhtin (1981, p. 20-22), um signo se constitui por apresentar três características básicas: é portador de uma primeira materialidade (física), acrescida da materialidade sócio-histórica e da valoração a ela atribuída. Nesse sentido, a escola pode ser considerada como signo, pois, possuidora de uma materialidade concreta e visível: suas estruturas físicas: sejam elas casebres ou prédios, com seus muros e murais, suas grades ou telas, suas salas, quadras, refeitórios, banheiros, corredores e tudo o mais que se possa encontrar nesse espaço-lugar.

Além da materialidade enquanto infraestrutura, a própria palavra escola tem sua materialidade: sua grafia, seu som. A escola pública se constitui também a partir de uma complexa materialidade sócio-histórica, tecida a partir de permanentes campos de disputas ideológicas, entre diferentes grupos, situados em distintas esferas: econômicas, políticas, sociais e culturais. Ambos constroem, fazem circular e disputam diferentes sentidos e valorações acerca do que a escola pública deve ser e significar para a sociedade, quais papéis e funções sociais deve assumir e cumprir. Em termos bakhtinianos, a produção de sentidos e significados, de valoração de um signo, comporta o campo da formação da consciência, a partir da circulação da palavra, do encontro de palavras.

A materialidade sócio-histórica e a valoração desse signo podem ser encontradas em discursos produzidos no campo da vida, da ciência e da arte. Comumente, no espaço acadêmico em geral, e, nesse espaço de formação de professores em particular, no qual me situo neste momento, na condição de graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia, acabamos priorizando movimentos de pesquisa e reflexão sobre a escola a partir do levantamento de dados e outros elementos discursivos elaborados sobretudo na esfera da ciência. Buscamos palavras, dados, enunciados que expressem uma valoração da escola, produzidos oficialmente, por instituições e poderes constituídos. Nessa esteira, a forma ou o modo tradicional e oficial de anunciar, dizer, e pensar a instituição escolar pública e seus acontecimentos são feitos, sobretudo, a partir do estudo de um conjunto de dispositivos legais,

ou de políticas públicas, sejam elas curriculares ou de avaliação e mensuração de desempenho.

Enunciados oficiais sobre o que vem a ser a escola também são expressos em documentos como, por exemplo, regimentos internos, planos de gestão escolar e os projetos políticos pedagógicos, ou, apenas projetos pedagógicos, aos que, nos últimos anos, optaram pela exclusão ou diminuição do uso do termo (político). Em todos esses documentos, comumente, ressaltam-se os objetivos e metas da escola, mencionam-se, de forma breve, as concepções acerca da infância e da juventude, bem como as concepções sobre o que vem a ser a educação e sua finalidade, o papel social da escola. Apontam-se as exigências em relação aos diversos registros e controles: frequência, critérios de avaliação, recuperação, descrição de cargos e suas atribuições/obrigações, regras e prazos a serem cumpridos para entrega de planos de aula e lançamentos de notas, agendas dos principais projetos, reuniões administrativas e eventos que envolvam a comunidade escolar, dentre outros, que poderíamos listar, partem, sobretudo, dos discursos oficiais acerca da escola.

Continuando mais um pouco nesse processo de busca de enunciados acerca da escola, percebe-se pela leitura dessas normas, a delimitação de um conjunto de regras de convívio, a definição dos atos infracionais e indisciplinares dos estudantes, deveres e proibições, tanto aos estudantes, quanto aos professores. Expressa-se, inclusive, a diferença de tratamentos entre professores do quadro efetivo e temporário como, por exemplo, no caso do sistema estadual de Santa Catarina onde encontramos, na ocasião de um estágio, em um Projeto Político Pedagógico, a seguinte afirmação: “aos professores contratados em caráter temporário, tem direito a 01 (UM) dia de atestado médico por mês, mais do que UM terá que ir para a perícia médica. Lembrando que não tem direito a atestado médico para acompanhar familiar.” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO FRANCISCO, 2021, p. 29).

Para uma professora em formação, como é o meu caso, deparo-me ali, com um pequeno prenúncio negativo em relação ao futuro profissional, fazendo, inclusive, acender uma luz de receio, temor e dúvida em relação à escolha dessa profissão, cada vez mais em vias de proletarização. Para o estado brasileiro, os professores temporários devem prover seus próprios meios para resolver seus problemas de saúde e improvisar, caso algum familiar adoça e precise de cuidados... Mas, voltando nossa atenção aos jeitos e formas tradicionais de se anunciar a escola e o que nela acontece: Em linhas gerais, nossa percepção inicial é de que, da perspectiva das vozes oficiais, há toda uma construção discursiva de que a escola está funcionando, quase tudo está organizado e, poderíamos dizer, está “dentro dos conformes”, do

que, de algum modo, foi pactuado, consensuado política, econômica e “socialmente”, passando certa impressão de uma atmosfera de conciliação e harmonização. Isso porque o discurso oficial, de acordo com o círculo bakhtiniano, utiliza suas forças para tentar apagar os conflitos, tensões e disputas. No discurso oficial há uma tentativa de monologização, uma tentativa de que o sentido expresso seja único, seja hegemônico. Contudo, na perspectiva bakhtiniana, todo discurso é já uma resposta. Dessa forma, em todo discurso, há, pelo menos, duas vozes em relação, em tensão e diálogo. Bakhtin (2011).

Importante ressaltar que as pesquisas na esfera da educação que lidam com análise de documentos oficiais, como é o caso de legislações, por exemplo, trazem muitas contribuições para a compreensão da educação, enquanto campo de pesquisa, enquanto ciência. Contudo, neste projeto, a minha intenção foi me colocar à escuta dos sentidos da escola, escolhendo outra porta de entrada: a literatura. Como alternativa ao modo tradicional da academia em pesquisar a escola, neste trabalho, busquei compreensões acerca da escola pública, enquanto signo, percorrendo outros caminhos, uma espécie de talvez pequeno desvio a partir das ricas e peculiares contribuições presentes na literatura. De acordo com Bakhtin, a forma literária possui vivacidade expressiva e particular, em termos de possibilidades de expressão de significados e valorações sócias. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. (BAKHTIN, 1981, p. 21). As potencialidades de compreensão de signos pela óptica de obras literárias são possíveis, na medida em que, conforme Ponzio:

Pode-se dizer que a escritura é um aprofundamento da semiótica; ela lhe dá a fala. Seu valor consiste precisamente em aprofundar a experiência da heterogeneidade do processo da significação. O texto, em seu próprio ritmo, veicula, por vezes, mensagens heterogêneas em relação ao que é explícito. Desse ponto de vista, a escritura produz uma extensão do horizonte das interrogações sobre a linguagem. E tais interrogações engajam no limite do sujeito falante. (PONZIO, 2018, p. 33).

A opção de pensar a escola a partir dos estudos do discurso, materializado em uma obra literária, foi sendo desenhada durante meu percurso formativo, em especial, a partir da sexta fase do curso, momento em que tive oportunidade, eu diria que, ímpar, de me aproximar, um pouco, de algumas discussões acerca da literatura como potência na formação humana. Foram diálogos e reflexões oportunizadas no decorrer de dois componentes curriculares, denominados Ensino de Língua Portuguesa: caminhos teóricos-metodológicos e,

Literatura e Língua Portuguesa na escola. Durante esses encontros fomos confrontadas e apresentadas, por momentos de leitura de literatura, seguidos de discussões a respeito de estratégias de leitura de literatura e de produção textual na educação básica. Lembro-me de viver com um entusiasmo diferenciado essas aulas, mas, neste momento, ainda não visualizava os contornos de um objeto e de uma metodologia de pesquisa para meu TCC. Tampouco imaginava que poderia ter a professora Camila como minha orientadora.

Permitindo e arriscando-me, desde já, brincando um pouquinho com as palavras, parafraseando o personagem Chicó, do filme *O Auto da Compadecida*, quando diz: “Sei eu não sei, só sei que foi assim”... Não que essa seja uma história duvidosa, como algumas histórias desse filme e que estão atreladas a essa fala de Chicó. O fato é que, não lembro a ordem exata dos eventos que contribuíram para o surgimento desse problema de pesquisa, só sei que foi mais ou menos assim: nesses diversos e irrepetíveis encontros que acontecem durante a vida acadêmica, minha colega de curso, e agora, querida amiga Flávia sugeriu à professora Camila a leitura do livro *O Avesso da Pele*, do escritor Jeferson Tenório. Ao que parece, a professora Camila acolheu essa indicação de leitura, e passou a utilizá-la em alguns de nossos encontros, lendo algumas das passagens no início de nossas aulas. Passado algum tempo, a professora Camila sugeriu e emprestou-me essa obra. Foi então que entendi todo entusiasmo da Flávia quando comentava e insistia que eu precisava ler o dito livro e que adoraria. Foi o que aconteceu, eu fiquei admirada com a leitura dessa ficção literária, que muito nos remete à escola, tanto do ponto de vista da condição dos estudantes como na dos professores.

Portanto, faço questão de reafirmar, que esse trabalho é fruto da contribuição de outras mãos, de outras vozes e olhares. Nesses emaranhados de acontecimentos vividos na universidade, sejam eles em aulas presenciais, ou em aulas remotas, no envio de um e-mail, nas conversas (taxadas, muitas vezes, como “paralelas”) nos intervalos, nas mesas da cantina ou no restaurante universitário, bem como em nosso “uber amarelo” (transporte público) superlotado e sufocante, contribuíram para o surgimento dessa pesquisa. Por isso, ressalto, então, uma afirmação daquele que é o patrono da educação brasileira: “na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua mirada” (FREIRE, 2014, p. 99). Ainda, todo esse contexto de criação e de surgimento de meu problema de pesquisa me lembra, de maneira tão carinhosa e comovente, de um poema de João Cabral de Melo Neto, chamado *Tecendo a manhã*, o qual nos diz:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entreendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão. (NETTO, 1999)

Portanto, a questão fundamental desta pesquisa foi produzir compreensões sobre os sentidos possíveis atribuídos à escola, a partir da fricção de enunciados e textos, para além dos enunciados elaborados por instâncias tradicionais e oficiais. Para isso, fiz um estudo acerca de uma importante e aclamada obra da literatura brasileira contemporânea, denominada *O Avesso da Pele*, do escritor Jeferson Tenório. Encontrei em algumas passagens desse gênero discursivo, outros sentidos, significados e valorações possíveis sobre o signo escola, expressos na vida de personagens desse escritor e que ora convergem ora divergem aos discursos da esfera oficial.

Em sua obra denominada *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin aponta para o fato de que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Interessa para Bakhtin “a especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador em forma de texto”(2011, p. 395). Esse pensador concebe o texto como enunciado a partir da expressão de ideias e intenções. Todo texto pretende algo e se orienta para alguém. Ao produzir um texto o sujeito faz como que um processo de emolduramento do outro onde apresenta comentários, avaliações/valorações...

Ao distinguir método de metodologia, Geraldi (2012) nos sinaliza que “dispor de uma metodologia, é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia, e à perspicácia”, ao passo que, continua ele: “dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido”. (GERALDI, 2012, p. 24). Nesse sentido, esse autor nos ajuda a compreender o pensamento de Bakhtin, resgatando alguns apontamentos acerca da especificidade das Ciências Humanas,

como área que se volta para a busca da verdade de tipo *pravda* "aquela referente ao mundo da vida, relativa ao acontecimento em si e as percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos". (GERALDI, 2012, p. 25). Ou seja, os conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas, pela perspectiva bakhtiniana, devem percorrer caminhos outros, diferentes daqueles tradicionalmente percorridos pelo racionalismo abstrato, elaborado durante a modernidade e que, por muito tempo, dirigiu as ciências naturais e exatas.

Pela perspectiva bakhtiniana, o conhecimento ou interpretação do mundo construído a partir dos estudos do discurso, via cotejamento, caracteriza-se pela heterocientificidade, por possuir caminhos próprios e, especialmente, por não ter a pretensão de produzir verdades definitivas, fechadas e generalizantes. Nesses termos, a interpretação ou aprofundamento dos sentidos de um discurso, mesmo sendo único e irrepitível, requer colocá-lo em relação a outros discursos, textos e contextos, buscando indícios de sentidos, que vão além das camadas superficiais e aparentes do discurso, e que nos remete também a elementos extra-verbais.

O estudo dos discursos pela via do cotejamento pressupõe analisar um enunciado a partir das relações dialógicas que estabelece em seu interior e em relação a outros enunciados, outros textos e contextos e, desse modo, não tomar seu sentido como algo que está dado de forma automática, exata, precisa e isolada. Cotejar é analisar a relação dialógica entre os enunciados procurando desenvolver uma resposta possível e provisória. Os movimentos de elaboração de compreensões acerca do signo escola, por meio do cotejamento exigiu, além da leitura e (re)leitura atenta da obra literária escolhida, relacioná-la a outras obras, procurar quais os elos possíveis entre essa obra de Tenório e outras obras de cunho acadêmico, informações, dados e reflexões pertencentes a outros gêneros discursivos. Em síntese, cotejar no sentido proposto por Bakhtin e o Círculo é propiciar a alternância de sujeitos falantes, possibilitar a presença e confronto de vozes; promover a interação de diferentes consciências; dispor-se à alteridade para melhor compreender o mundo e a vida, para melhor viver e conviver.

Interessou-me então, investigar, a partir do cotejamento, quais são as possibilidades de sentidos expressos pelas personagens de Jeferson Tenório nessa instigante e dolorosa trama: acontecimentos da vida e do cotidiano que nos ajudam a pensar e significar a instituição escolar. O que pode nos anunciar, por exemplo, o personagem Pedro quando explica que sua mãe Martha "estudou letras, mas preferiu não dar aulas" (TENÓRIO, 2020, p 47). E a personagem Madalena, mãe adotiva de Martha: "era professora de sociologia. Mas não gostava de dar aulas. Gostava de ler, de pensar a sociedade. Gostava de dissertar sobre Marx e

Durkheim. Mas não de dar aulas, precisava se manter.” (TENÓRIO, 2020 p, 43). Sobre o dia em que “estava cansada porque tivera um dia muito difícil com alunos, que não queriam saber de nada. Sua cabeça estava cheia de crianças mal-educadas” (TENÓRIO, 2020, p. 52).

Importa, ainda, salientar que a construção de possíveis sentidos e significados acerca dessa obra literária são elaborações singulares e provisórias, na medida em que influenciadas pelo contexto singular no qual me insiro, no momento da pesquisa. Nesse caso, as interpretações e sentidos sobre a obra em questão serão construídas em relação às condições e contextos por mim vividos: a condição de mulher, brasileira, que se compreende como mulher branca, sisgênero, mãe, estudante, trabalhadora, pedagoga em formação, interagindo a partir de um quadro anterior de leituras acadêmicas e de olhares, de múltiplas vozes que me antecedem, bem como de sensibilidades e percepções particulares, e, portanto, marcadas também pela dimensão subjetiva, acumuladas durante os momentos em que pude estar na escola pública, em situações diferentes: estágios de gestão, estágio de observação nos anos iniciais do ensino fundamental e também em outros dois momentos, participando de festas juninas na escola.

O texto aqui está organizado em três capítulos pelos quais procurei desenvolver respostas ao objetivo geral de pesquisa, percorrendo os três objetivos específicos. No primeiro capítulo trago reflexões acerca da palavra literária, como território possível de compreensão do mundo e da vida, procurei trazer elementos que explicam a palavra como sendo um signo, a partir das compreensões desenvolvidas pela filosofia da linguagem de matriz marxista, a partir das contribuições de comentadores de Bakhtin. Em seguida, discuto brevemente algumas características da literatura brasileira, a partir do olhar de Regina Dalcastagnè, tecendo relações com a palavra literária de Jeferson Tenório.

No segundo capítulo, discuto a escola como possível lugar de opressão, de manutenção de desigualdades e reprodução de violências, a partir das pistas deixadas nos trechos desse enredo de Tenório que, colocados em relação com textos de outros autores do campo da educação, apontam para acontecimentos do cotidiano escolar que envolvem as relações entre estudantes e professores, gestores e familiares, dando o enfoque para a potência pedagógica opressora dessas relações.

No último capítulo, abordei as possíveis frestas libertárias da escola, materializadas nas relações entre estudantes e professores, sobretudo nas escolhas, nas formas das relações pedagógicas narradas em trechos do enredo de Tenório, e colocadas também em relação com apontamentos de pensadores da educação como Freire, Geraldi e Chiappini.

Na próxima sessão deste trabalho, procuro construir reflexões e compreensões acerca da importância e das possibilidades da palavra e da linguagem como mediadoras das interações humanas, dando enfoque na palavra literária como sendo uma janela de compreensão do mundo e da vida.

1. A PALAVRA LITERÁRIA COMO TERRITÓRIO DE EXPRESSÃO E COMPREENSÃO DO MUNDO E DA VIDA

Neste capítulo procuro construir compreensões acerca da materialidade sócio-histórica do signo escola a partir do diálogo com a literatura, especialmente com a obra “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório (2020). Para desenvolver a primeira questão desta pesquisa, inicialmente fiz a leitura de algumas obras de autores como Mikhail Bakhtin, Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Regina Dalcastagnè, Ligia Chiappini, dentre outros. Essas leituras me auxiliaram na busca pelas compreensões acerca das interfaces entre arte e vida, em especial, as possibilidades de reflexão e refração que a literatura oferece em relação à realidade. Antes de adentrar nas discussões sobre as possibilidades da literatura e antes de focar o estudo de trechos da obra de Tenório, selecionados para compor as reflexões sobre o signo escola, considero importante e necessário realizar um pequeno recuo para tratarmos, de forma breve, da função, força e lugar da palavra na constituição dos sujeitos, na formação e expressão de consciências.

1.1 A PALAVRA COMO POTÊNCIA

“As palavras têm a leveza do vento e a força da tempestade”. Victor Hugo

Na obra denominada *A Ligeireza da Palavra*, deparo-me com um diálogo singular e cativante entre Augusto Ponzio e Valdemir Miotello, ambos estudiosos de longa data do pensamento filosófico de Bakhtin e o Círculo. Ao refletir aspectos sobre a palavra Miotello nos acautela e nos encanta:

A palavra tem que ser plural. Quando um sujeito participa de um diálogo, sua participação cobre uma escuta. Colocar-se na escuta é fundamental, pois cabe ao sujeito responder. Essa é uma das forças da palavra: ela tem potência para me trazer o outro até a mim. Ela é ponte que liga o outro comigo. A força da palavra é que nela se fala, se diz quem somos, nela se diz o que pensamos. Ela não permite o silêncio nem o silenciamento do outro. Mesmo nos regimes fascistas, totalitários, que amedrontam, perseguem e até matam, a palavra pode e deve ser pronunciada. A palavra tem essa potência. Outra força da palavra é que ela é livre. Não se deixa aprisionar. Ela sai a passeio com qualquer um. Ela se enamora de qualquer um. Ela emprenha de qualquer um. Bakhtin chama a isso de ubiquidade da palavra. Ela está ao mesmo tempo em lugares distintos, e quando alguém vai habitar a palavra, já a encontra habitada. E os habitantes da palavra vem de lugares sociais distintos, contraditórios, o que faz produzir dentro das palavras uma luta permanente pelo domínio dos sentidos. É a luta ideológica, é o jogo de poder, é o domínio sobre o discurso, sobre o que se diz, sobre quem diz, até onde podemos ir ao dizer. E, se são as palavras o material que constitui a consciência, a importância e necessidade delas na constituição do sujeito são fundamentais. (PONZIO; MIOTELLO, 2019, 22-23).

O rico diálogo entre Augusto Ponzio e Valdemir Miotello nos indica que pensar a relação entre vida e palavra, refletir sobre as diversas forças e funções da palavra e da linguagem é algo muito complexo e multifacetado, sendo que, conforme nos explicam esses dois pensadores, foi esse o principal objetivo e realização de Bakhtin e seu Círculo. As compreensões acerca da força da palavra e da linguagem elaboradas pelo Círculo bakhtiniano estão registradas em diversas obras produzidas no contexto efervescente, sobretudo nos aspectos políticos e culturais, da Rússia, entre os anos de 1920 e 1975.

Miotello salienta que a grandeza do pensamento do Círculo está no fato de que foram construídos a partir do diálogo que esse grupo de estudiosos e conversadores travaram com diferentes correntes teóricas daquela época, a saber: marxismo, hegelianismo, freudismo, existencialismo, formalismo, kantismo, com a fenomenologia, literatura, psicologia, bem como com as obras e o pensamento de Dostoiévski e com estudiosos da linguagem e da linguística, de várias orientações. “Bakhtin conversava com todas as orientações filosóficas, estabelecia uma ponte com todas elas, mas ia além, mais além.” (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 29). Miotello enfatiza que a relação dialógica era o cerne do pensamento de Bakhtin e seu Círculo, visto que, eles defendiam um ponto de vista pelo qual a linguagem passou a ser considerada como principal responsável pela constituição do aspecto humano do homem, pela formação da consciência dos sujeitos, a partir da presença e da interação contínua de diferentes e múltiplos signos, de um dado contexto social e ideológico.

Ao discorrer sobre a potência da palavra Augusto Ponzio nos esclarece que, para compreendermos as diversas questões e implicações da palavra, podemos recorrer especialmente à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* pois, em muitos trechos dessa obra podemos encontrar, sobretudo, a diferenciação necessária entre sinal e signo; em outras palavras, a inevitabilidade de se diferenciar significado e sentido:

A força da palavra provém do seu sentido. As palavras têm significado, mas o significado está em função do sentido. A diferença de uma frase e de uma enunciação é que a primeira tem um significado, mas não tem sentido. O sentido é da enunciação que, por isso, ainda quando é escrita, tem sempre uma entonação - uma entonação de quem lê deve dar, para aquilo que ele lê tenha um sentido. A enunciação é sempre voltada à escuta e nasce da escuta, em uma situação caracterizada como dialógica. O processo de compreensão de um sinal é um processo de identificação, de decodificação, de decifração, no qual se trata de reconhecer elementos constantes, que se repetem, que permanecem idênticos a si mesmos relativamente a um código dado. O signo, ao contrário, é caracterizado pela sua adaptabilidade a contextos situacionais sempre novos e diversos, pela plurivocidade, pela indeterminação semântica, pela sua ductibilidade expressiva. O signo não requer a mera identificação, mas instaura uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma resposta: o signo requer, para além da identificação, aquilo que Bakhtin chama de “compreensão respondente”. (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 31; 33 – 34).

Para clarificar um pouco mais as distinções entre sinal e signo, Ponzio nos dá um belo exemplo prático, utilizando a palavra fome e os sentidos que a mesma palavra pode apresentar, a depender da situação comunicativa, em seus aspectos verbal e extra-verbal:

Até mesmo a fome, não só quando a comunicamos aos outros, mas também quando percebemos ou pensamos e dizemos a nós mesmos ter fome, é sempre ouvida, expressa, dita segundo um sentido: o do direito de comer, da vergonha de não ter nada ou pouco para satisfazê-la, ou no sentido do protesto, da revolta contra quem coloca na condição de indignência. (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 38 – 39)

Para continuar a pensar sobre as diferenças que se podem estabelecer entre sinal e signo, tomemos mais um exemplo, fazendo um exercício criativo proposto por Miotello (2020), em uma aula aberta, no formato on-line, organizada e promovida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 08 de dezembro de 2020, na qual nos faz pensar as diferentes cargas de sentido da palavra trabalho, a partir da provocação, segundo os questionamentos: Qual é a provável carga de sentido e valoração dessa palavra para um trabalhador médio, geralmente mal remunerado? E para um desempregado? E para um milionário?

Concordando com as provocações do professor, penso que possivelmente para o primeiro, a palavra trabalho carrega sobretudo o sentido de sobrevivência, podendo também admitir outros sobre-valores como dignidade, cansaço, exploração, desvalorização. Já para o desempregado, a palavra trabalho pode significar ausência, falta, sonho, o trabalho sempre árduo de buscar um trabalho, conforme enfatizou o professor, e, por fim, para um milionário a palavra trabalho pode vir carregada de sentido de fartura, visto que as horas de seu trabalho podem ser remuneradas centenas de vezes a mais do que o trabalhador comum.

Imagino ainda que a palavra trabalho para um milionário pode vir carregada de sentido de afirmação da meritocracia/esforço/conquista/merecimento, mesmo que ele venha a ganhar muito dinheiro a partir do trabalho de terceiros, comumente mal pagos. Então, conforme reitera Miotello, temos sempre uma arena de sentidos diversos e singulares que estão em disputa, uma arena de luta contínua entre diferentes índices sociais de valor. “A luta pelo domínio dos sentidos se faz cotidiana e feroz. Certamente que estamos vivendo tempos assim. As verdades e as mentiras lutam pela posse das palavras” (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 40).

Assim também ocorre com o signo escola, se nos voltarmos para a escuta de diferentes vozes, vindas de diferentes grupos e instituições sociais, de diferentes campos de atuação

humana, provavelmente teremos diferentes sentidos em permanente disputas: para alguns pais, por exemplo, a escola pode significar um lugar seguro para se deixar os filhos enquanto precisam trabalhar, embora o fator segurança vem sendo fortemente questionado, sobretudo nas últimas décadas, dados às diversas situações de violências e os recentes atentados e massacres ocorridos em escolas de diversos países, incluindo o Brasil. Contudo, mesmo com os recentes casos de violência extrema ocorridos na escola, violência essa mais perceptível aos pais, já que provavelmente a maior parte das outras violências históricas e mais sutis vivenciadas pelos estudantes e professores não tem sido percebida e discutida, para os pais, geralmente a escola remetia e talvez ainda remata, de certa forma, ao tempo e lugar de segurança e socialização e sobretudo, onde seus filhos podem aprender conteúdos que sirvam como meio para alcançar o sonho de uma possível ascensão social, não é raro a afirmação de que a finalidade da escola e da educação é a de que “seus filhos possam ser alguém na vida”.

Para grupos empresariais e organismos de cunho internacional como por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional a escola também passa a ter o sentido do lugar/instituição responsável pela formação instrumental, visando novos profissionais, com novas habilidades e novas competências, que possam bem se adaptar aos novos contextos econômicos. Algumas compreensões muito relevantes acerca dos sentidos que estão em disputa sobre a escola foram pensadas e discutidas pelo sociólogo francês Christian Laval. De acordo com as explicações desse pesquisador, o modelo educacional global contemporâneo foi, desde o início da década de 80 e principalmente a partir da década de 90, fortemente influenciado pelos valores neoliberais. Aos poucos, a escola vem adquirindo novos sentidos, ou, vem sendo forçada a se submeter a esses novos sentidos e valorações.

As sucessivas reformas curriculares passaram a forçar um novo consenso acerca de seu significado: ela passou a ser vista como lugar e tempo em que as novas gerações vão, em especial, forçadas a se instrumentalizar para a busca da empregabilidade, de acordo com valores predominantes nesta nova fase do capitalismo, a fase neoliberal: a máxima flexibilidade, comunicação, competência, eficiência, eficácia dos trabalhadores a fim de estarem aptos à lógica competitiva cada vez mais feroz, entre os indivíduos, entre as empresas e entre países. O elemento da competitividade passa a ser cada vez mais perverso quando se infiltra também entre as escolas públicas e privadas e sobretudo entre as escolas públicas. Ocorre então um perigoso processo de esvaziamento de outros sentidos possíveis, conferidos à escola e aos processos educativos, ao longo da história e aos que ainda podem ser construídos pelos sujeitos na e com a sociedade. Laval (2019).

Dentre os aspectos que pude compreender lendo a obra de Laval, é que os novos sentidos atribuídos à escola podem resultar em crescentes e perigosos processos de esvaziamento da dimensão da formação de caráter mais humanística, da formação humana e cultural em seu sentido integral. Nesse importante estudo, o autor fez questão de nos chamar atenção com o título de seu livro, alertando-nos para o fato de que *A Escola Não é Uma Empresa*, embora esteja em curso tentativas contínuas de transformar a escola em uma empresa, a partir da circulação de valores neoliberais, com a intenção de colocar a escola a serviço dos interesses predominantes do mercado, preparando novas gerações de “capital humano.” Laval (2019).

Para os estudantes e para os professores a escola também remete a sentidos diversos e muitas vezes contraditórios. Para muitas crianças, a escola pode representar lugar e tempo de socialização, afetos, proteção e aprendizagens significativas, mas pode também para muitas, significar lugar e tempo de opressões, constrangimentos e violências. Ao longo desta pesquisa, procuro trazer elementos que possam ampliar a nossa compreensão sobre o signo escola.

Colocando em diálogo excertos da obra literária em estudo, com outros dados e outros textos, podemos observar sentidos e valorações de cunho positivos e negativos em relação à escola. É o que foi demonstrado nesse excerto, por exemplo: “Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela” (TENÓRIO, 2020, p. 129). Esse excerto é de uma ponderação, um julgamento acerca da escola, feita pelo personagem Henrique, nas palavras de seu filho Pedro. Elas indicam diversas camadas de sentidos, na perspectiva desse professor e outrora também estudante da escola pública brasileira, esse trecho remete sentido negativos e de desaprovação em relação às lógicas predominantes na escola. Conforme nos mostram os diálogos entre Miotello e Ponzio, “considerar o sentido da palavra é considerar nela a sua disposição para orientar-se num certo sentido e assim considerar nela também a ideologia, o projeto social implícito ou explícito.”(PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 39). Ainda, de acordo com Ponzio:

À palavra falta qualquer identidade, universalização, pertença de espécie, de gênero, qualquer redução a um idêntico, a uma imagem fixa e total. O não pertencimento, o equívoco, a ambiguidade, o mal-entendido caracterizam a palavra (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 25).

De acordo com esse pensador, pela perspectiva bakhtiniana é razoável e necessário compreendermos a palavra em termos de não pertencimento, visto que, a palavra que eu digo ou que nós dizemos não é apenas minha ou nossa, não é de nossa posse, não nasce e também não termina em nós, visto que vai continuar a circular e a movimentar-se numa corrente ininterrupta. Nesses termos, a palavra é marcada pelo caráter semi-alheio, porque ao falar, ao oferecer uma resposta minha à palavra de alguém o qual me encontro em situação de relação dialógica, preciso estar em abertura para escuta e conseqüentemente para a tomada de posição, sempre respondente, responsável e sem álibi. Em outros termos, quando falamos em situações comunicativas específicas, respondemos de forma singular, a depender do que a situação nos exige, de nossos remetentes e destinatários, de nossas intencionalidades e valorações para com eles naquele momento específico, mesmo assim, nossas palavras estão permeadas por palavras outras que nos antecederam e que estão em relação dialógica, tanto externamente como internamente. Em semelhante linha de compreensão, também Geraldi (2003), indo ao encontro das concepções bakhtinianas de linguagem, aponta para o fato de que:

Ao falar, o sujeito discursivo está em movimento, participando de um jogo constante de dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situados e ideologicamente marcados. A “minha” palavra revela a palavra do outro. (GERALDI, 2003, p. 4).

Expresso minha concordância com as colocações desse autor ao pensar a tamanha relevância da linguagem como elemento que media a relação entre os sujeitos, partindo do entendimento de que os próprios sujeitos só podem se constituir a partir da alteridade, do *encontro/desencontro* de consciências, sendo a linguagem entendida como processos nos quais os sujeitos estão situados no movimento contínuo e dialético entre as dimensões intraindividual e interindividual, ou seja: ao falar, os sujeitos abrem mão de palavras/expressões e compreensões pré-construídas nos contextos históricos, culturais e sociais dos quais vivem e das quais foram internalizando, mas também, ante as quais responde com suas contrapalavras. As contrapalavras, na acepção da filosofia da linguagem, se caracterizam pela singularidade do uso da palavra pelos sujeitos, em situações particulares nas quais incorporam uma intenção discursiva.

1.2 PALAVRA LITERÁRIA, VIDA E MUNDO

Neste tópico pretendo construir compreensões sobre a palavra literária como um lugar

a partir do qual também se pode compreender a vida. Em sua obra denominada *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011), aponta a presença da heterogeneidade de gêneros discursivos nos diversos campos de atividade humana, uma vez que esses campos estão ligados ao uso da linguagem e seu emprego em forma de enunciados (orais ou escritos) refletem condições específicas e a finalidade de cada campo, pelo conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Bakhtin distingue dois grandes tipos de gêneros discursivos: os primários ou simples e os secundários ou complexos. Caracteriza como gênero primário a comunicação de tipo mais imediata, como, por exemplo, a conversa cotidiana entre duas pessoas. Já os gêneros discursivos secundários, são os que surgem em campos culturais mais complexos e desenvolvidos, como é o caso do campo científico e artístico, por exemplo. O cronotopo é um conceito central utilizado por Bakhtin para diferenciá-los, uma vez que no gênero primário a formação discursiva está diretamente atrelada ao tempo e lugar no momento de sua realização. O gênero secundário possui desprendimento em relação ao tempo e ao lugar imediato de sua realização. Nessa esteira, a literatura é considerada como um gênero discursivo secundário/complexo, mesmo quando incorpora o gênero primário.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva que possibilita alternância de sujeitos que expressam, de forma particular, sentidos e significados; possibilitam respostas ativas tanto da parte do sujeito que fala ou escreve, como da parte do sujeito que responde a essa fala ou faz a leitura. Um enunciado está emoldurado pela vida e pelo mundo. A plenitude semântica nos permite perceber as posições do autor a respeito da sociedade da época. Uma outra característica do enunciado é seu potencial expressivo presente na entonação. Pela entonação, o autor permite aos personagens expressar sentimentos diversos (amor, ódio, reverência, descaso, desconfiança, afirmação, negação, interrogação) em relação ao tema abordado.

Nessa mesma direção, um riquíssimo encontro virtual de palavras e contrapalavras entre os professores Valdemir Miotello e João Wanderley Geraldi, organizado pelo professor Hélio Pajeú¹. O encontro ocorreu exatamente no momento em que o mundo estava sendo sacudido pela Pandemia causada pelo vírus da Covid19 e, especialmente no Brasil, por estarmos vivendo naquele momento uma cruel necropolítica, nos dizeres de Geraldi. Esses professores e pensadores foram convocados a dizer suas palavras e contrapalavras dedicadas especialmente com a intenção de ampliar as compreensões sobre a linguagem e a vida, por

¹ live organizada para o quadro *Sabe Que Só*, transmitida ao vivo no dia 18 de julho de 2020 e felizmente ainda está disponível em seu canal no YouTube, chamado *Literatura de Quinta*.

meio do pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin. A live tem como título *A literatura como forma de compreensão da vida*; em uma de suas falas, Geraldi aponta para o fato de que o bom da literatura é que ela tem a capacidade de “condensar numa história aquilo que é longo na vida, aquilo que nós, às vezes, nem sequer vivemos ou sequer compreendemos”. (GERALDI, 2020). Este autor reforça a importância, grandeza e necessidade da literatura também, materializando, inclusive, o título de uma de suas obras, denominada *Ler livros é amar outras vidas: possíveis, existentes, imagináveis, inimagináveis*.

Ao compreender a palavra literária como uma importante janela, dentre tantas outras possíveis, pela qual podemos ler, ver, compreender e significar o mundo, fui construindo, com o auxílio dos olhares de minha professora-orientadora o desejo e inquietação pelo estudo de uma obra literária brasileira e contemporânea a fim de investigar quais possibilidades em termos de significados ela reflete e refrata acerca da escola pública. Conforme nos aponta Souza:

O gesto de representar e significar o mundo é operado pela linguagem e suas formas de expressão codificada. Dessa maneira, a língua, a literatura, as artes, a fotografia, as imagens, os sons, a televisão, a internet, por exemplo, são potentes instrumentos de consolidação de significados. E na medida em que fabricam verdades, que carregam uma intrínseca historicidade de suas formas, conteúdos, suportes e relação de produção, merecem ser objetos de estudo. (SOUZA, 2015, p. 19).

Vale destacar que, a meu ver, a obra de Tenório nos auxilia em nossos processos e tentativas de compreensão, desnaturalização, descristalização da sociedade brasileira, na medida em que expõe aspectos de nossos padrões histórico-sociais, com enfoque no recorte dos problemas que envolvem raça, classe e gênero, mostrando-nos, por meio de suas personagens, em especial o personagem central chamado Pedro, profundas contradições, desigualdades e injustiças estruturais, constituintes da sociedade brasileira, e que também tensionam-se no cotidiano escolar, seja nas relações entre os estudantes, entre esses e os demais profissionais da educação, sobretudo nas relações docência-discência, abarcando alguns aspectos das práticas pedagógicas.

Corroboramos com a afirmação de Pesavento (2017) pela qual a literatura tem o potencial de ilustrar uma época, oferecer representações de mundo, ainda que não sejam representações estritamente fiéis. Mesmo quando a obra é ficcional, nos remete, em alguma medida, ao real da vida e do mundo, gerando efeitos diversos, podendo nos sensibilizar, provocar, comover, nos chamar a uma atitude, um movimento de compreensão/problematização responsiva em relação a essa realidade representada, refletida e

refratada, nos instigando para aceitação, negação ou à necessidade de transformação dessa realidade.

Ao apontar a principal diferença entre a história e a ficção, Sulzbacher (2017, p. 11) sinaliza que “o historiador ‘encontra’ suas histórias e as interpreta, ao passo que o ficcionista “inventa” suas histórias a partir de outras”. Ao refletir sobre seus processos criativos na escrita literária, Evaristo (2020) também afirma a ação de inventar como sendo motor principal de suas obras, de seu trabalho com as palavras, contudo, não se trata de invenções aleatórias, sem pontos de apoio. Definindo-se como uma buscadora de histórias, como alguém que gosta de ouvir atentamente outras pessoas, que se emociona e se inspira com as histórias de vida contadas principalmente por mulheres negras, sendo que, a partir desse processo de escuta interessada e atenta, mescla essas vivências com as suas e com outras vivências, compondo seus contos. No prefácio de sua obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Evaristo (2016) proclama: “Da voz outra, faço a minha, as histórias também”. Ainda, afirma que inventa histórias “sem o menor pudor” nos propondo o desafio de relatar fielmente os fatos, mesmo de uma história real, dado que “entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta”. Considerando essas premissas, compreendo que a obra de Tenório concebe, arquiteta, cria e elabora suas personagens e histórias, a partir de outras: de histórias reais de vida, marcadas, sobretudo, pelo racismo, pela discriminação, profundas, imensas e intensas violências. Por outro lado, as constrói também a partir de histórias reais de vida marcadas pela perseverança, pela resistência, enfrentamentos e rupturas. Em termos bakhtinianos, marcadas pela construção de frestas libertárias, marcadas pela necessidade de se oferecer insistentemente as contrapalavras.

Situar a ficção para além do verdadeiro e do falso é não somente estabelecer o imaginário como fundamento do ser, como capacidade humana originária, possível de recriar o mundo por um mundo paralelo de sinais e nele viver; é também admitir que, como analisa Castoriadis, tudo o que existe é identificado, percebido, nomeado, qualificado e expresso pelo pensamento e pela linguagem. Estamos, pois, diante de uma construção social da realidade, obra dos homens, representação do que se dá a partir do real, que é recriado segundo uma cadeia de significados partilhados. Entre estas formas de criação do mundo, de forma compreensiva e significada, se situariam a História e a Literatura, como diferentes discursos portadores de um imaginário. (PESAVENTO, 2003, p. 35).

Ao tratar sobre as relações possíveis entre História e Literatura, Pesavento (2003, p. 39) chama atenção para a importância da Literatura como possibilidade de ser utilizada como fonte histórica, especialmente “se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, as razões e sentimentos que moviam as

sociabilidades, e davam o clima de um momento dado do passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo”. Ainda, conforme nos aponta Pesavento (2003, p. 32, grifos da autora) as narrativas histórica e literária podem ser entendidas como “discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas”. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto”.

Em sua conta no *Instagram*, Conceição Evaristo publicou, no dia 18 de abril de 2023, um trecho de uma entrevista concedida ao Jornal Correio da Manhã, pelo qual exalta a potência da literatura, caracterizando-a como uma força que se impõe contra a opressão do silenciamento. A escritora reforçou ainda a importância e a necessidade de os professores e professoras estarem se preparando para trabalhar de modo crítico as obras literárias, abrindo debates, inclusive, sobre algumas obras canônicas brasileiras que contêm expressões racistas e que possuem força na construção de imaginários negativos sobre o povo negro e sobre a formação da sociedade brasileira, como, por exemplo, o caso da obra de Monteiro Lobato.

Cotejando esses diferentes textos, passo a compreender um pouco mais a importância da literatura, especialmente este aspecto de funcionar como mecanismo de quebra ao silenciamento. Apenas para citar mais um exemplo que nos ajuda a pensar esse aspecto, ao ter lido uma das obras de Conceição Evaristo, durante meu percurso de formação acadêmica, e ao retornar e reler alguns de seus contos, ao mesmo tempo em que estava construindo o processo de escrita deste trabalho, refiro-me à obra anteriormente citada: *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Nesta obra, a escritora coloca em questão treze contos pelos quais podemos ouvir diferentes vozes; são contadas histórias de vida de treze mulheres e suas famílias. Aparecem ali acontecimentos diversos de mulheres que provavelmente não possuem acolhimento, escuta e visibilidade em outros espaços sociais. Esses são alguns exemplos do modo como a literatura significa, dentre outras coisas, uma força contra o silenciamento. Nesses contos, em especial, são trazidos à tona, de forma crítica e emocionante, detalhes de experiências traumáticas como, por exemplo rapto de criança, estupro marital no puerpério, violência sexual contra crianças, outros abusos e também as formas como essas mulheres lidaram, resistiram, lutaram e (re)significaram suas vidas a partir desses eventos. Sua leitura atenta, aponta para o não silenciamento, porque denuncia opressões, mas também, relata as maneiras criadoras pelas quais essas mulheres protagonizaram e refizeram, na medida do possível, suas trajetórias de vida, apesar de os eventos, na maioria das vezes, serem carregados de traumas.

Ao explorar a obra literária de Jeferson Tenório, busquei gerar interpretações sobre a

escola, dando enfoque para as passagens pelas quais a escola aparece pela perspectiva dos personagens estudantes e também professores. Como já comentado anteriormente, a composição destas compreensões é perpassada pelas vivências de quem já esteve, por longa data, durante todo o percurso da Educação Básica, na escola pública, vivências essas que depois foram (re)elaboradas, (re)significadas pelas vivências da trajetória de formação acadêmica, de uma professora que está em processo de formação, que esteve na escola, sobretudo em momentos de estágio curricular obrigatório, em um contínuo movimento de leituras e reflexões, mediadas por diversos professores. Dentre esse conjunto de mediações, acabei inclinandome, com maior interesse, para as possibilidades da literatura, porque, além da pura fruição, oferece compreensões de mundo, não no sentido de oferecer de forma pronta e acabada, mas nos dá pistas para fabricarmos compreensões do mundo; corroborando com Pesavento (2003, p. 32) “a literatura é uma forma distinta de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos”.

Saliento, então, que o processo de formulação de compreensões de uma obra literária toca e é tocada por questões subjetivas, não sendo, no entanto, qualquer compreensão aleatória, visto que, elaboradas a partir do cotejo, da aproximação, da relação, do contraste com outros textos, que, por sua vez, estão também repletos do que poderíamos talvez chamar de comentários sociais, trazendo reflexões, compreensões, visões e interpretações de mundo. São compreensões possíveis, não sendo, contudo, as únicas possíveis, tampouco pretensas de verdades fixas e imutáveis.

Reitero ainda a importância do uso da palavra literária como material de análise, pois, segundo Ponzio (2015), “o texto literário é o texto mais dialógico que existe”. Podemos acessar diferentes personagens manifestando diferentes vozes e intenções, que, estando em relação, produzem compreensões respondentes, ativas e singulares em relação à palavra do outro, produzindo e expressando visões de mundo e visões de si mesmos. Ainda, a palavra literária tem a potência de nos transmitir as características do contexto ideológico oficial e hegemônico do qual nasce a obra, mas também, antecipa as ideologias que estão em formação; nos oferece a ideologia da vida cotidiana e popular em contraposição à oficial. Ponzio (2015, p. 97) enfatiza o fato de “o homem, a sua vida e o seu destino, o seu "mundo interior" ser sempre representados na literatura, em um horizonte ideológico; tudo na literatura se desenvolve no mundo dos valores e das dimensões ideológicas”. Portanto, trabalhando a partir da palavra literária, acredito poder produzir compreensões respondentes, na acepção bakhtiniana, sobre a educação e sobre a materialidade sócio-histórica do signo

escola.

1.3 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LITERATURA BRASILEIRA

Ao realizar estudos de literatura brasileira contemporânea, Dalcastagnè (2002), aponta a importância da literatura como sendo um espaço privilegiado para representação de um universo social, da vida e do outro. Contudo, ressalta que o fazer literário brasileiro historicamente foi marcado pelas visões de autores provenientes das classes médias, principalmente por homens brancos e letrados e que, por conseguinte, gozavam e ainda gozam de maior legitimidade e representatividade, mesmo que algumas dessas obras possuam representações distorcidas do outro. São diversas personagens representadas por meio de um viés exótico, e que sinaliza, dentre outras coisas, a dificuldade de compreensão desse outro, considerado como subalterno, em termos de posição social que ocupa, podendo abarcar como subalternos: negros, pobres, jovens, crianças, idosos, trabalhadores, mulheres, indígenas, gays, etc.

A literatura brasileira se constitui como “campo discursivo marcado pela uniformidade na posição social de seus integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 71). De acordo com essa autora, a recepção e o espaço de aceitação e valorização de obras de autores como Carolina Maria de Jesus e Paulo Lins, por exemplo, são geralmente menores e percorrem caminhos mais árduos, exigindo desses autores um constante esforço, e até mesmo constrangimentos, em seus processos de legitimação, diante de outros autores e obras consideradas cânones. Desse modo, a autora demonstra que, tanto da perspectiva de reconhecimento dos autores, como na perspectiva em que as narrativas são construídas e as personagens são apresentadas, exprime-se posições hierárquicas desiguais. Nessa perspectiva, trabalhadores, negros, mulheres, pobres, indígenas e gays, muitas vezes, são representados em posições de subalternidade e resignação. Para esta pesquisadora, é necessário discutir sobre quais vozes falam do outro e quais vozes escutam o que se fala do outro. Nesse sentido, valorizar autores provenientes da periferia é valorizar visões de mundo construídas por um olhar de dentro, que pode incorporar vasta galeria de personagens e se configurar como encontros literários “usados para preencher a necessidade de dizer alguma coisa sobre o outro e, talvez, esclarecer para si o mundo.” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 65-66).

Como exemplo dessas tensões que envolvem o reconhecimento ou o não reconhecimento de escritores, reconhecimento que ocorre entre pares, bem como o próprio

autorreconhecimento dos escritores, podemos citar um acontecimento importante que marcou um encontro entre as escritoras brasileiras Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector. O episódio foi contado recentemente, em uma entrevista, na qual a filha de Carolina Maria de Jesus, a professora Vera Eunice de Jesus, afirma ter presenciado e que ficou marcado em sua memória, para sempre. O encontro das duas grandes escritoras ocorreu em um evento literário no qual se dava o lançamento de uma obra de Clarice. Na ocasião, Carolina Maria de Jesus foi humildemente elogiar Clarice, que, por sua vez, demonstrou tamanha reciprocidade, admiração e afeto por Carolina, conforme nos relata Jesus (2020): “Minha mãe chegou humilde perto dela e disse: ‘olha, eu me sinto até humilde perto de você, porque você é uma grande escritora’. E ela respondeu: “não, grande escritora é você, porque você escreve sobre a realidade”. Nota-se, nesse diálogo, que apesar de Carolina Maria de Jesus, naquele contexto, já gozar de certo reconhecimento em relação à sua escrita, defrontava-se com situações nas quais possivelmente ela mesma não se via como uma escritora de grande envergadura, ou seja, como se sua obra fosse de menor prestígio. Na entrevista, a filha de Carolina conta que a mãe e os filhos percebiam que em muitos ambientes não eram bem recebidos pela sociedade, em especial, por parte da tradicional classe média brasileira, porque, apesar de escritora, por ser uma mulher preta, moradora de favela e mãe solo, era confrontada com inúmeras situações de preconceito e discriminação. Podemos perceber, então, que Carolina Maria de Jesus expressa em sua postura e em seu diálogo com Clarice uma certa percepção de que sua obra contava com menor legitimidade, dado que percebia tratar-se de duas escritoras que estavam em posições sociais e raciais muito distintas.

Penso que esse ponto é fundamental, a demonstração de certa dificuldade e insegurança por parte de Carolina Maria de Jesus, quanto ao autorreconhecimento como escritora, pode ser visto sob o prisma do sentimento de autodesvalia, explicitado por Freire (2014), sentimento esse produzido em uma sociedade marcada pela enorme distância entre as classes sociais, marcada pelas relações que se dão entre opressores e oprimidos, bem como das desigualdades raciais, que, conforme nos mostram Silveira; Nascimento e Zalembessa (2021), são constitutivas de um modelo eurocêntrico de sociedade que se construiu/impôs ao longo da história: modelo moderno/colonial/capitalista. De acordo com esses autores, os contextos sociais forjados historicamente pelos projetos colonialistas e racistas, culminaram na produção e na manutenção da colonialidade e seus diversos efeitos: exploração exacerbada do trabalho, pobreza extrema, fome, desigualdades de gênero e inúmeros outros exemplos de injustiças, violências e falta de cidadania para milhões de brasileiros, em especial para os

grupos étnico-raciais não hegemônicos, ou seja, para indígenas, negros e quilombolas, para citar alguns exemplos.

Ainda, segundo esses atores, mesmo que, política e juridicamente, o colonialismo tenha findado e muitos países outrora colonizados tenham adquirido status de independência, a colonialidade permaneceu como traço importante da sociedade brasileira, materializando-se nos modos de pensar, ou seja, de produzir conhecimentos, bem como nos modos de ser e viver, reforçando e reproduzindo desigualdades e violências. Como alternativa, em contraposição à colonialidade, os autores explicam e reforçam a importância de teorias, dos estudos e projetos sociais ancorados nas perspectivas decoloniais, as quais visam produzir e valorizar novas mentalidades, em direção ao questionamento e superação das desigualdades e injustiças, por meio de lutas que são travadas em diversas instâncias, como, por exemplo, na produção de novos currículos, na educação para os direitos humanos, na conquista por novas normas legais/formais e também na esfera material, com implementação de políticas públicas de afirmação étnico-racial, mobilizadas por diferentes sujeitos e movimentos sociais.

Compreendo que essa estrutura social, que repete padrões de desigualdades, contribuem para que as pessoas introjetem sentimentos de incoerência, de incapacidade e de baixa autoestima, contribuem para o pensar e fazer errado, sobre si e sobre a comunidade na qual se vive, retomando aqui o entendimento explicitado por Freire (2014). Compreendo, ainda, que tanto o reconhecimento, quanto a autoafirmação, o autorreconhecimento de um sujeito e de seu trabalho não estão dados, a priori, eles são construídos a partir de determinadas condições histórico-sociais, das relações que são estabelecidas na sociedade. A dificuldade quanto ao autorreconhecimento, no episódio citado, pode advir, em grande parte, pela falta de representatividade, provavelmente, se naquele contexto o Brasil contasse com mais espaços de relevância para o surgimento e reconhecimento de escritoras negras, possibilitaria um clima de mais segurança e afirmação quanto à sua legitimidade. Enquanto estivermos acostumados a ver apenas escritores brancos ocupando lugares de destaque e visibilidade social, a tendência de continuarmos com grande estranhamento diante do trabalho de escritoras e escritores negros é grande e precisamos romper com essa tendência.

1.4 A PALAVRA LITERÁRIA DE JEFERSON TENÓRIO

Partindo das reflexões propostas por Dalcastagnè (2022), entendo que o escritor que embasa minha pesquisa também pode ser considerado como *uma voz ao sol* e como partícipe

desse *território contestado*. Considero a voz de Jeferson Tenório como uma potente voz que despontou brilhantemente na literatura brasileira contemporânea, que nasceu, guardadas as devidas proporções, de contextos e grupos marginalizados social e historicamente, como da escritora Carolina Maria de Jesus. Acredito que Jeferson Tenório emerge nesse recente contexto de tentativas de democratização da produção literária brasileira, em que irromperam também escritoras de grande envergadura como Conceição Evaristo e Jarid Arraes, por exemplo, autoras as quais tive oportunidade de acessar e ler, a partir da segunda metade de meu processo formativo, no curso de Pedagogia, com a ressalva de que poderia citar aqui tantos outros nomes existentes e que provavelmente desconhecemos...

Coincidentemente, o surgimento desses novos autores e autoras, obras e personagens, bem como a gradual ampliação do acesso que podemos ter delas, parece estar relacionado também ao recente contexto de expansão do acesso ao ensino superior público. Não me alongo nesse ponto, dado que não é o objetivo central desta pesquisa, podendo ser talvez objeto para outro momento. Importa ressaltar que o próprio Jeferson Tenório parece nos mostrar que a construção de uma biografia significativa dificilmente se torna realidade sem contextos minimamente favoráveis. Em uma de suas redes sociais (Instagram), em texto publicado no dia 27 de julho de 2022, intitulado *O escritor e seus fantasmas*, Tenório compartilha algumas das dificuldades enfrentadas no seio familiar e profissional, antes de tornar-se professor e escritor:

[...] Dias atrás recebi cumprimentos pelo Dia Nacional do Escritor. Confesso que ainda hoje me causa um certo estranhamento, porque ser escritor não estava nos meus planos. Nem nos planos de minha mãe. A princípio, o plano era ter onde morar, não se envolver com drogas, nem com a polícia, nem com as más influências e, claro, manter-se vivo. O mais que pudesse. Sobreviver era nossa prioridade. Nesse tempo, os livros não tinham chance com a gente. A vida era mais urgente que a ficção. A literatura muitas vezes parecia incompatível com a minha vida. (TENÓRIO, 2022).

Seu relato continua, demonstrando que teve diversas experiências com empregos precários, e de como se sentia desajustado nesses espaços, situação que foi sendo modificada ao tornar-se professor. Ancorado nesse novo contexto, nesse novo tempo-espaço, pelas riquezas das experiências vividas em sala de aula, que, segundo ele, foram decisivas em sua descoberta como escritor. Esse relato nos possibilita algumas reflexões ligadas ao campo da educação, sobre a necessidade de o Brasil criar e manter mais igualdade de oportunidades educacionais, porque a “descoberta” de um professor ou escritor, não resulta apenas de lutas travadas na esfera pessoal, pela retórica da meritocracia e autossuficiência, tão aclamada em

nossa sociedade.

Tornar-se professor, professora, escritor, escritora ou, alguma outra profissão, que signifique romper as múltiplas barreiras impostas pela sociedade ou até mesmo pelo nosso passado familiar, requer a possibilidade de percorrer um outro caminho, de viver contextos que tornaram viável, dentre outras coisas, humanizar-se e sonhar outros futuros possíveis. Ao que me parece, esse relato de Tenório, e também outros que li ou ouvi, provenientes de outros textos e entrevistas, disponíveis em sites e redes sociais como o YouTube, por exemplo, nos indicam que, provavelmente, se não tivesse oportunidade de continuar tendo acesso aos estudos e ao mundo dos livros, não teria se tornado um escritor, e não poderia nos oferecer, pela sua palavra literária, percepções de mundo tão potentes e singulares.

Sendo a literatura brasileira um cenário constante de tensões e disputas, conforme nos afirma Dalcastagnè (2022), um lugar em que se constituem novas e potentes vozes sociais, outrora rigidamente monopolizado por autores brancos, penso que a obra de Jeferson Tenório também se encontra nesse contexto e, por se desafiar a quebrar o silêncio historicamente imposto aos grupos marginalizados, pode nos oferecer interpretações acerca da sociedade brasileira, na medida em que:

A literatura, diz Medvedev, faz parte da realidade ideológica; essa reflete a realidade social com toda a sua atmosfera ideológica, ou seja, reflete as outras esferas ideológicas (ética, conhecimento, religião, política), além de fazer parte do ambiente ideológico. Somente através do filtro de outras ideologias, de formações ideológicas estranhas, não artísticas (éticas etc.), e nunca de forma imediata a vida como conjunto de ações, acontecimentos, experiências etc. pode tornar-se sujeitos, tema, motivo da literatura” (PONZIO, 2016, p. 62).

As vivências do Jeferson professor contribuíram para a construção de novos e singulares sentidos de escola, que são expressos em sua palavra literária, nos convidando tanto à fruição como às profundas reflexões. O desafio deste trabalho é identificar e refletir algumas enunciações e valorações ideológicas que emergem dessa obra literária, relacionadas ao contexto do que é vivido na escola pública. Pensar, por exemplo, o porquê de Pedro, personagem principal da obra, faz questão de não fingir sorrisos? Por que ele manifesta a convicção de não querer ser professor? Quais são essas palavras outras presentes nessa obra de literatura ficcional e que nos permite identificar sentidos acerca do que vem a ser a escola, ora convergentes, ora divergentes, dos sentidos atribuídos pelos discursos oficiais? Importa ressaltar que as hipóteses interpretativas e de sentidos acerca dessa obra literária são construções particulares-singulares, resultantes de múltiplos e complexos processos de objetivação e subjetivação, tecidos a partir de múltiplas relações, experiências e vivências que

me antecederam, situada em um contexto temporal e situacional também singular, portanto, contrariando um pouco os mitos da objetividade, neutralidade e universalidade, tão difundidos nas ciências modernas.

Uma primeira e rápida leitura dessa obra já foi capaz de mobilizar, em mim, um turbilhão de sentimentos, sensações, emoções e reflexões. A trama é contada por Pedro, rapaz de 22 anos, filho de Henrique. Este, um professor de literatura, homem negro, divorciado, assassinado pela polícia, traz à tona, uma gama, quase incontável, de problemas ainda e infelizmente tão presentes na sociedade brasileira. Nesta obra, são narrados, no meu entender, como que em uma espécie de torrente sequencial, de certa forma, sufocante, contextos tão duros de abandono e ausência paterna, sexismo, racismo estrutural e institucional, assédios, alcoolismo, violência doméstica, papéis de gênero hierárquicos e desiguais, maternidade solo, infâncias órfãs... Problemas esses, que ora mobilizam, ora imobilizam os sujeitos, imprimem em cada personagem, reações e sentimentos diversos: medo, fracasso, coragem, ousadia, indignação. Alguns desses elementos serão discutidos com mais detalhes na próxima seção deste trabalho, no qual procuro focar passagens do livro nas quais podemos construir compreensões da escola pública, a partir das representações possíveis, sugeridas por essa obra literária. Serão pinçados trechos específicos para o estudo, buscarei nos enunciados dos personagens indícios da escola como possível lugar de opressão, tanto para os estudantes, quanto para o profissional docente.

2. A ESCOLA COMO POSSÍVEL LUGAR DE OPRESSÃO

“Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas. No entanto, você entrou e saiu da vida e ela continuou áspera”. (TENÓRIO, 2020 p.13). Esse é um dos primeiros enunciados trazidos por Jeferson Tenório, autor do livro *O Avesso da Pele*. Trata-se de um discurso direto, pelo qual narra a entrada de Pedro no quarto de seu recém-falecido pai Henrique e inicia, por meio de diversos discursos/enunciados internos, reflexões sobre o percurso de vida e morte/assassinato do pai. Mostrando-se comovido pelas lembranças e afetos que os objetos do quarto do pai suscitavam, Pedro tenta aplacar a saudade do pai, tentando transformar a dor da ausência em uma espécie de presença, tanto é que ele estabelece uma relação de interlocutor com o pai, conversa “diretamente” com o pai, resgatando lembranças da trajetória de vida de seu pai, desde a infância até a vida adulta, até o momento derradeiro em que foi assassinado pela polícia, “tragédia” prenunciada em tantos momentos anteriores, já que, desde os quatorze anos, Henrique havia passado por diversas situações em que foi perseguido, agredido de maneira física, simbólica e psicológica, porque confundido com um ladrão, pelo fato de ser um adolescente negro, embora, como mostram diversas passagens do livro, em muitas dessas ocasiões Henrique ainda não tinha conhecimento e consciência de que as violências e sofrimentos que vinha passando desde a primeira infância tivessem como causa principal o racismo estrutural e institucional. Ao remeter-se à infância do pai, Pedro sinaliza: “ser confundido com bandido, vai fazer parte de sua história”. (TENÓRIO, 2020, p.19).

Nessa altura da leitura, senti a necessidade de fazer uma breve reflexão a respeito do papel da escola nesses processos de desnaturalização e desvelamento do mundo. Estranho seria não nos perguntar que tipo de escola é essa que, por muitas décadas e até tão pouco tempo atrás, simplesmente silenciou frente as questões do racismo e, provável e infelizmente, ainda muitas o fazem atualmente. Desejei fazer a pergunta: Por que um estudante negro, aos dezenove anos, depois de ter concluído toda a etapa da educação básica, depois de ter passado mais de dez anos na escola, ainda não tinha tido oportunidade de discutir o tema do racismo? O trecho nos mostra que, aos dezenove anos, Henrique sofreu uma situação escancarada e descarada de racismo, ao ser entrevistado para um emprego de Office Boy, num escritório de advocacia, situação em que um homem branco, o personagem Bruno, disse-lhe abertamente não gostar de negros, não confiar em negros, presumindo e julgando-os como potenciais ladrões, mas que, mesmo assim, estaria “dando um voto de confiança” a Henrique,

demonstrando, então, uma falsa generosidade: “Bruno seguiu com a entrevista, disse que ia te dar uma chance, porque achava que podia te salvar das drogas, mesmo que você nunca tivesse experimentado drogas. Ele também queria te salvar das armas e da violência”. Tenório (2020, p. 20-21). A passagem nos mostra que, mesmo tendo sofrido a investida racista, o jovem acabou sendo contratado para o cargo e ali permaneceu por um bom tempo, já que precisava desse emprego para pagar a faculdade particular de Letras. Pedro lembra que, diante da situação de racismo, seu pai acabou sem reação, dado que: “Na época, você nem sabia bem o que significava ser negro. Não havia discutido nada sobre racismo, nada sobre negritude, nada sobre nada. Naquele momento você era apenas um corpo negro.” (TENÓRIO, 2020, p.20-21).

Analisando a cronologia dos fatos narrados, é possível compreender alguns motivos pelos quais Henrique ainda não havia tido a oportunidade de pensar e discutir questões do racismo estrutural e institucional. O enredo nos mostra que os pais de Henrique se conheceram em 1970, naquela ocasião ambos eram funcionários de um supermercado. Um ano depois, Henrique nasceu, então, aos dezenove anos, ou seja, por volta de 1990, foi o ano em que já havia terminado o ensino básico e adentrado o ensino superior. Importante ressaltar que, nesse momento, a educação brasileira carecia de políticas públicas específicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, necessárias ao combate à discriminação e também para fomentar a valorização da diversidade étnica. O Brasil não possuía estruturas administrativas e programas substanciais que pudessem criar um conjunto integrado e articulado necessário de ações afirmativas voltadas à inclusão das pessoas negras e para iniciar os processos de reparação de injustiças e desigualdades historicamente estruturadas.

Esse cenário de despreparo, de omissão do Estado e até mesmo de reforço ao racismo, começou a ser modificado recentemente, de maneira gradual, com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) e com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em março de 2003, o governo federal sancionou a Lei Nº 10.639, a qual alterou a Lei Nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - sancionada em 20 de dezembro de 1996 – instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. A norma estabeleceu que:

§ 1º 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.

§ 2º 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. (BRASIL, 2003).

Observa-se que, apesar de a norma inicialmente apontar que os conteúdos fossem trabalhados em todas as áreas curriculares, a mesma norma acabou também dando certo direcionamento, reforçando tratar-se de conteúdos que devem ser trabalhados em três componentes: Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Em seguida, no ano de 2004 ocorreu outro importante marco legal, com a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. No corpo do Parecer do Conselho Nacional da Educação Nº 03 de 2004, afirma-se a necessidade de a educação escolar assumir parte da responsabilidade em relação à reeducação das relações étnico-raciais como ferramenta para o enfrentamento ao preconceito, discriminação e ao racismo e para correção/reparação de injustiças e desigualdades.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Em 2008, a LDB foi modificada novamente, tendo em vista outro importante marco legal materializado pela Lei 11.645/08, a qual determinou que as escolas da rede pública e da rede privada acrescentassem em seus currículos o estudo da história e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas. Outra novidade, ainda mais recente, foi a alteração da LDB no ano de 2013, tendo incluído a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos quatorze princípios basilares do ensino. Essas mudanças resultaram, dentre outras coisas, da luta do Movimento Negro pela criação e implementação de políticas públicas e de Estado em favor do combate à discriminação e ao racismo.

Como vimos, no campo educacional, começou a surgir, então, muito recentemente, um novo e interessante cenário de possibilidade de estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, com a obrigatoriedade de a escola trabalhar questões étnico-raciais a partir da implementação da Lei nº 10.639/03. Conforme salientam Silva e Almeida (2020, p. 1): “a escola tem um papel fundamental no processo de construção e reconstrução dos valores sociais, por isso os resultados da pesquisa sobre a questão racial no contexto escolar têm demonstrado que o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica,

monocultora, discriminatória de caráter racista e excludente.”

A partir dessas e de outras evidências semelhantes, dessa tomada de consciência de alguns setores sociais e políticos sobre a necessidade urgente de se encararem os problemas do preconceito étnico-racial no Brasil, sobretudo na escola, desenhou-se, então, aos poucos, um novo cenário de possibilidades de enfrentamento ao racismo pela via da educação formal. Importante ressaltar que compreendo esse novo contexto legal como acontecimento de muita importância e impacto para as escolas, no entanto, ao novo cenário legal precisamos ter em mente também que esse processo de mudança é complexo e ainda está em curso, enfrenta dificuldades e desafios de muitas ordens, demanda, por exemplo, mudanças na formação de professores, a criação, circulação e valorização de novos materiais e livros didáticos, que possam mediar e fortalecer a educação das relações étnico raciais como um dos elementos necessários ao entendimento e combate às práticas racistas que permeiam a sociedade como um todo e as suas instituições, dentre elas a escola.

Nesse sentido, um dos exemplos de sucesso que envolve as Políticas Educacionais brasileiras e que podemos citar, trata dos impactos da Lei 11.645/08, demonstrado em estudo realizado por (KAVALERSKI, 2020. p.135), o qual sinaliza que a referida lei “tem efeito transformador da realidade. Pois, compreende dispositivos que podem ser emancipatórios e inclusivos das diversidades humanas coexistentes”. O autor percebeu mudanças importantes na forma pela qual os livros didáticos de História para o Ensino Médio trazem figuras e imagens representativas de seres humanos com os quais pode-se trabalhar os conteúdos relacionados aos Afro-brasileiros e Indígenas.

Dentre os principais achados, o autor sinaliza que, antes e depois da Lei 11.645/08 pode-se observar mudanças e permanências nos livros didáticos, mas, salienta que, ao analisar as imagens de uma obra de 2007, ou seja, anterior à lei, notou fortes sinais de perspectivas coloniais, pelas quais dá-se foco às narrativas das histórias dos vencedores. Por outro lado, as imagens analisadas em livros didáticos de 2018, ou seja, posteriores à criação da lei, aparecem, de modo mais acentuado, indícios decoloniais: sobressaem o uso de imagens fotográficas pelas quais é possível, de maneira mais fácil e clara, trazer recortes mais condizentes com a realidade, oferecendo elementos representativos das trajetórias dos múltiplos grupos que coexistem, fizeram e ainda fazem parte da formação da sociedade brasileira.

Apesar de demonstrar que a Lei 11.645/08 tem sido um passo importante para transformar as políticas educacionais, incluindo a produção de livros didáticos, Kavalerski

(2020) pondera que os usos, as abordagens desses materiais, dependem muito da formação e da preparação sólida e crítica dos professores. Ressalta que, mesmo tendo em mãos materiais didáticos ou paradidáticos representativos de perspectivas críticas e decoloniais da história, há o risco de os professores empregarem práticas pedagógicas e abordagens colonialistas, pelas quais acabam enfocando e reproduzindo as narrativas dos vencedores, por meio de fatos que são apresentados de modo linear e positivista, contendo pretensa objetividade, conforme prevalece na história oficial, marcada pela tentativa de impor sentidos únicos.

Após fazer essas ponderações, e reler o trecho literário no qual me deparo com a afirmação de que, ao dezenove anos, Henrique ainda não havia tido oportunidades de pensar sobre as questões do racismo estrutural e institucional, sobre a negritude; que não havia discutido “nada sobre nada” entendo que o autor traz, por meio do pensamento/diálogo interno de Pedro, um tom de denúncia em relação à omissão e ao silenciamento da sociedade e muito provavelmente também da escola, no que diz respeito às suas possibilidades, necessidades e responsabilidades em problematizar essas questões e, nos termos de Freire (2014), desvelar o mundo para, em seguida, poder agir no sentido de transformá-lo. Aqui, podemos ainda, acrescentar uma consideração para pensar a importância da escola e dos processos educativos como prática da liberdade, nos dizeres de Freire (2011), e desse tipo específico de educação como forma de desenvolver mentalidades críticas acerca dos problemas do mundo e da vida, criando contextos que possibilitem a problematização.

Ainda, seguindo essa linha de pensamento, como exemplo adicional, podemos pensar na epígrafe da obra *Pedagogia do Oprimido*, pela qual Freire (2014) dedica suas reflexões “aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, indicando a necessidade de construção de um processo de tomada de consciência e posição em relação à realidade. Manifestando sua preocupação frente a urgência de reconhecermos a educação bancária, autoritária e prescritiva, modelo predominante sobretudo no Brasil e em outros países que foram colonizados, modelo de educação que preserva uma ordem há muito tempo estabelecida, garante os lugares dos grupos acumuladores de privilégios na sociedade capitalista. Ao reconhecer as implicações da pedagogia dos opressores, Paulo Freire apontou, em diversas de suas obras e reflexões, sobre a necessidade de construirmos a pedagogia do oprimido, da esperança e da autonomia, uma pedagogia pautada na ação dialógica e problematizadora, portanto, libertadora.

Como veremos adiante, em especial no próximo capítulo, em um contexto específico,

nas aulas de literatura, no curso de pré-vestibular e nas aulas da faculdade é que Henrique passa a ter a oportunidade dessa tomada de consciência em relação ao grave problema do racismo, em especial o que vivenciava em Porto Alegre, e isso mudou todo seu entendimento sobre as verdadeiras origens, os condicionantes que explicam tantos dos seus problemas que, a princípio, poderiam ser lidos de forma ingênua, como sendo unicamente e supostamente de ordem pessoal e familiar, quando, na verdade, a maioria das situações de dificuldades, constrangimentos, violências e dores que passou ao longo da vida tinham como pano de fundo o racismo.

Desse modo, podemos olhar atentamente para a trajetória dos personagens de Tenório, em especial o caso de Henrique, como sendo um esfarrapado, que, graças ao encontro com um professor de literatura que, ao proporcionar práticas pedagógicas que procuravam pensar e estar em diálogo com o contexto do mundo e da vida, ajuda o estudante a se perceber como tal, se perceber como oprimido, como esfarrapado, emprestando aqui os termos de Freire, e que, por assim se perceber, muito sofre, mas, por outro lado, passa a contar com novos entendimentos, pelos quais se vê e se percebe, passa a ser encorajado a não se sentir o único culpado pelos insucessos, passa a questionar e resistir às situações racistas, inclusive àquelas que perpassam suas relações afetivas e familiares mais próximas:

Você conheceu o professor Oliveira. Será com ele que você tomará consciência de si e do mundo branco, em que está inserido. Oliveira era poeta e professor de literatura. Usava cabelo black power. Barba grande. Você ficou impressionado com aquele professor negro que falava de Shakespeare e Ogum com a mesma intensidade e beleza. A partir dali, sua vida não seria mais a mesma. (TENÓRIO, 2020, p. 29).

Reafirmando a premissa de Ponzio (2016) de que a literatura ajuda a compreender a vida e que a arte verbal torna possível a construção de uma visão filosófica, sigamos para uma tentativa de compreensão do trecho acima, lembrando que, conforme nos ensina, retomando as premissas de Bakhtin:

No que diz respeito à expressão humana, o critério não é a “exatidão” do conhecimento, e nem mesmo a rigorosidade filosófica, mas a profundidade da compreensão respondente, tornada possível pelo excedente de conhecimento, do ponto de vista do outro. (PONZIO, 2016, p. 268).

O enredo nos mostra que esse encontro entre o personagem Henrique e o professor Oliveira foi algo decisivo, marcando o início de um processo de tomada de consciência sobre o problema do racismo. Representou o rompimento de um ciclo de silêncio e desinformação, por meio de aulas que proporcionaram uma educação antirracista, com debates importantes

que problematizaram inclusive o racismo científico, conforme podemos ver em Tenório (2020, p. 33), o personagem Henrique passou a compreender como o racismo vinha marcando a sua trajetória de vida, de alguns de seus familiares, colegas de aula e amigos. Passou a compreender como o preconceito e a discriminação racial também influenciaram negativamente suas relações amorosas. Compreendo que essas e outras passagens desse romance podem nos dar indicações de que os processos de tomada de consciência do personagem Henrique sobre o racismo desenharam também os contornos de sua formação e sua atuação como professor, e contribuíram para que ele pudesse construir e adotar posturas dialógicas com seus próprios estudantes, viesse a construir aquilo que nomeamos e entendemos ser as frestas libertárias da escola, o que veremos com mais detalhes no último capítulo deste trabalho.

2.1 ROTINIZAÇÃO, REPETIÇÃO DO MESMO COMO FORMAS DE SILENCIAMENTO

Nesta seção, procuro tecer algumas reflexões sobre a maneira pela qual a escola está geralmente organizada, demonstrando alguns modos de funcionamento que podem representar formas de alienação e opressão. Analiso alguns trechos da obra literária em questão, pelas quais é possível, por meio de olhar atento, problematizar a excessiva rotinização da escola, expressa nos modos de lidar no cotidiano, pelas abordagens interpessoais que podem se desenvolver e se reproduzir dentro e fora da sala de aula, demonstrando que, as atitudes que vão em direção da repetição do mesmo, tanto do ponto de vista da gestão, quanto do ponto de vista dos professores em suas práticas pedagógicas e também das relações estabelecidas entre escola e família, podem fomentar um clima perigoso de silenciamento.

Seguindo ancorada no pensamento bakhtiniano, retomo a contribuição de Geraldi (2019), o qual reforça a importância da alteridade e do dialogismo como pedras fundantes para a construção da subjetividade e singularidade humana. Nesse sentido, a constituição dos sujeitos, a formação da consciência, dão-se sempre em relação, pelas interações, pelo contato com o outro, sendo que o verdadeiro reconhecimento da alteridade se dá pelo dialogismo. Suprimindo o diálogo, corremos o risco de sermos indiferentes à diferença, corremos o risco de rotinizarmos tanto a vida e o mundo a ponto de, pela repetição do mesmo, silenciar vozes, aprofundar desigualdades e comprometer a construção de memórias de futuro possíveis e alternativas ao que temos até então, em termos de ordem social. Geraldi (2019) nos mostra, de

forma brilhante, que a repetição do mesmo é uma espécie de loucura, de cegueira; pela repetição do mesmo, incorremos na tentativa de achar que os outros devem ser meros espelhos de nós mesmos, incorremos na tentativa de impôr sentidos únicos, de encaixar a diversidade em nossos padrões de cosmovisão, empobrecendo as relações, empobrecendo nosso potencial de criação e recriação, nas diferentes esferas de atividade humana. Penso que esse autor foi muito criativo e provocador ao nos fazer pensar sobre as tentativas construídas pelo mundo moderno, pela perspectiva eurocêntrica, de modo que, as diversas tentativas de imposição de pensamento único podem ser vistas, metaforicamente, como pretensão de vestir o mundo (constituído de riquezas e complexidades) com um pequeno uniforme. A falta de dialogismo expressa, dentre outras coisas, o desejo de ajustar o outro, de moldá-lo, sem reconhecermos o valor do outro, como elemento que nos constitui, nos dá novos contornos e nos enriquece, num movimento em busca de certa completude do Ser.

Voltemos nossa atenção à palavra literária em questão: da sequência iniciada pela narração de Pedro, o autor segue com discursos diretos do personagem Henrique, resgatando e intercalando momentos da infância, marcada pela pobreza e pelo racismo, no contexto vivido no Rio de Janeiro, com outros momentos da juventude e da vida adulta, em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, cidade onde Henrique foi tentar melhorar de vida, por meio dos estudos, onde, com muito custo e depois de ter passado por inúmeras dificuldades e humilhações, conseguiu licenciar-se em Letras e tornar-se professor em uma escola pública de Porto Alegre. É especialmente nesse cenário retratado nesta obra literária que procuro desenvolver o segundo objetivo de minha pesquisa, investigando a escola como possível lugar de opressão, operando a partir de vários dispositivos explícitos e implícitos, de regramentos na esfera do abstrato, do rígido, na tentativa de fazer o apagamento das individualidades.

No segundo capítulo do livro, Pedro narra um episódio envolvendo a vida profissional de seu pai, professor há dois anos, e que começa a nos revelar a condição precária da escola pública brasileira. Mostra que a precariedade se apresenta tanto na dimensão da infraestrutura das escolas, como na dimensão das ações pedagógicas, nas relações estabelecidas entre professores e alunos. A passagem indica que essas precariedades podem ser reproduzidas marcando mais de uma geração de estudantes, e que estão também condicionadas ou atravessadas por contextos e problemas extraescolares, ou seja, problemas históricos e de ordem estrutural: de relações familiares e sociais, produzidas a partir de um modelo econômico que gera e aprofunda, cada vez mais, desigualdades e injustiças e, por conseguinte, tenta negar a existência digna do outro.

O episódio narrado nos remete a um exemplo do que podemos chamar talvez - resgatando um dizer de Freire (1996) - *uma situação-limite*. Trata-se de um estudante que, ao ter um mal-estar em sala de aula, durante a aplicação de uma prova, acaba vomitando na camisa do professor Henrique. Ao tentar ajudá-lo, o professor é interpelado por lembranças de sua própria trajetória escolar, uma sequência de diálogos internos, em que recupera memórias da infância, na escola e fora dela, situações que se entrecruzam a todo momento. Henrique lembrou-se, dentre outras coisas, que teve também muitos episódios de ânsia de vômito na escola:

“Quando você tinha doze anos, sentiu, pela primeira vez, aquilo que anos mais tarde você aprenderia a chamar de ansiedade. No início era apenas um incômodo, mas logo surgia o suador nas mãos, os tremores, os calafrios, e por fim a náusea. Na sexta série você teve seu primeiro ataque de ansiedade, por causa de um buraquinho no assoalho e também porque ouviu do professor de ciências que o sol iria explodir dali uns tantos bilhões de anos. Seu corpo estremeceu quando você soube que o fim do mundo era real. Então você passou semanas sofrendo, pela humanidade, pelos astros, pelos planetas e pelo sistema solar. Você passou a sofrer por aqueles que viriam depois, sofreu antecipado pelas gerações seguintes. A morte tomou um contorno cósmico. Lembrou-se também do dia em que, aos vinte e um anos, parou na frente do espelho e entendeu que a vida era caótica e não tinha muito sentido. Você volta. Seus alunos não estão mais fazendo a prova. E ainda paira o azedume de vômito no ar. Já mandaram chamar alguém da limpeza, mas você sabe que vai demorar, porque aquela é uma escola pública de Porto Alegre e há poucos funcionários ali. Há poucos recursos. Os alunos estão inquietos e tudo que querem é que você cancele a prova. Mas é preciso ser duro. Você tem trinta anos e precisa mostrar que é um professor experiente e durão. Façam a prova e aguentem no osso. Se isso aqui fosse um quartel vocês iriam ver o que é bom pra tosse. Na verdade, você não consegue ser um professor durão, e também nunca serviu no exército. Aos dezoito anos, você tinha uma úlcera no estômago, que te impediu de servir.” (TENÓRIO, 2020 p. 19).

O trecho acima transcrito nos remete a diferentes tipos de situações que indicam a escola como sendo um possível lugar de opressão, mas, para construirmos esses sentidos, precisamos cotejá-los com outros trechos, outras situações, textos e dados. Ao que me parece, o texto nos indica que a ansiedade e uma úlcera foram problemas de saúde diagnosticados e enfrentados por Henrique na infância e que perduraram por muito tempo em sua juventude e vida adulta. Em outros trechos foi demonstrado que esses problemas de saúde que aparentemente não eram tão graves, constituíam-se em grande dor e preocupação, dado que a família de Henrique não possuía plano de saúde e recursos financeiros, sendo que, relata situações de muita espera por atendimento médico, enfrentando episódios de descaso em atendimentos em um hospital público.

Então, aqui já podemos compreender, dentre outras coisas, que a dimensão de um problema e os significados que dele podem surgir depende de cada sujeito, em sua

singularidade, e de cada situação particular, das ferramentas que se tem ou não, para enfrentá-la. A meu ver, a crise de ansiedade de Henrique também foi agravada e alimentada por uma situação de sala de aula, talvez uma situação de ensino de cunho tradicional em que o professor muito provavelmente tenha trabalhado o conteúdo sem levar em conta a capacidade de entendimento do estudante / criança naquele momento. Ao meu entender, possivelmente, a situação narrada indica que a abordagem utilizada pelo professor para tratar sobre o fim do sistema solar talvez não tenha sido a mais adequada. A situação de medo e sofrimento descrita acima, talvez tenha decorrido de um conteúdo trabalhado de maneira equivocada, sem dialogar com o contexto vivido pelos estudantes daquela faixa etária e de seus contextos cotidianos; provavelmente tenha sido uma situação de ensino como aquelas caracterizadas por Paulo Freire (2011; 2014) como do tipo bancária, em que o professor prioriza um movimento mecânico e repetitivo de leituras e atividades a fim de transmitir conhecimentos, sendo que não reflete sobre sua prática, não coloca a si mesmo questões importantíssimas como: o que ensinar, como ensinar e, acima de tudo, porquê e para quem ensinar, a favor do quê, de quem, contra o quê e quem...

A relação que Henrique estabeleceu entre sua crise de ansiedade e o buraco no assoalho, só pode ser entendida pelos leitores com uma passagem posterior na qual Henrique se assusta com um tiro de arma de fogo dado por um familiar, em uma situação de ameaça e violência doméstica contra a mulher. O enredo não nos mostra se Henrique teve algum tipo de apoio e amparo da escola ao ter a sua primeira crise de ansiedade, ao contrário, em outras passagens do livro demonstra que ele sofreu preconceitos e discriminações sucessivas, porque na escola as únicas explicações que as pessoas davam para sua condição de magreza, era a fome, já que o liam como preto, e portanto, como pobre. E Pedro traz à tona outros fatos da infância do pai. O episódio se refere a uma sessão de terapia de casal, na qual Henrique foi forçado pela esposa a ir, em mais uma das tantas tentativas de salvar seu relacionamento conturbado com Martha, mãe de Pedro. Esse e outros episódios da história nos mostram que Henrique vivia uma relação amorosa marcada por muitos abusos da parte de Martha, mãe de Pedro, tendo em vista os inúmeros problemas de infância que também a afetaram negativamente. Como dito anteriormente, na sessão de terapia, Henrique foi surpreendido novamente por lembranças dolorosas de sua infância, vivenciadas em casa e no contexto escolar:

Você estava com trinta e dois anos, mas por algum motivo, ali, você lembrou quando fora chamado na secretaria de sua escola. Você estava na sexta série e estava

com doze anos. Sentou-se diante do diretor e da supervisora e eles queriam saber porque você tinha começado a gritar feito um doido na aula de ciências, *você assustou todo mundo, sabia?* E você até quis dizer que na noite anterior seu tio, o Zé Carlos, quase tinha matado a sua tia com um tiro, mas ele atirou no chão e ficou aquela marca no assoalho. E então para piorar as coisas veio a porra do professor de ciências e disse que o sol ia explodir. Mas, como sempre, você se calou. Eles acharam que você passava fome porque era magro demais. Então a supervisora da escola te trouxe umas bolachas Maria e um copo de leite com alguma coisa que lembrava sabor de morango. Pessoas brancas nunca pensam que um menino negro e pobre possa ter outros problemas além da fome e das drogas. Eles te perguntaram o que estava acontecendo. Você não respondeu. Você se guardou. Escondeu o tumulto vital que eles nunca iriam compreender. (TENÓRIO, 2019, p. 83).

Ao que parece, não havia na escola, situações efetivas e afetivas de construção de diálogo, para conhecer melhor a vida desse estudante, suas dificuldades e necessidades. E, como salienta Ponzio (2019), a falta de abertura e escuta do outro nos faz indiferentes à diferença do outro. Importa ressaltar que ao tratar sobre o dialogismo, esse pensador o entende como sendo condição para a saída dos problemas ocasionados pelas identidades fechadas e como alternativa para se realizar o deslocamento para a alteridade - a esse deslocamento que Ponzio (2016) qualificou, de modo muito criativo e ponte, como sendo “a revolução bakhtiniana”. Corroborando nesse sentido, Miotello (2019) também salienta que a partir do dialogismo: do encontro de diferentes palavras, consciências e vozes, é possível elaborar novas palavras e sentidos, desenvolver a sensibilidade em relação às dificuldades enfrentadas pelo Outro.

O fragmento literário acima nos mostra uma escola que não procurava *falar com* o estudante/criança Henrique, mas que agia apenas *falando para* ele ou *falando dele*, metaforicamente: falando pelas costas, com seus preconceitos. Mesmo a atitude de trazer bolachas e leite para Henrique podem ser questionadas, porque, aparentemente, por uma análise rápida, pode ser caracterizada como uma postura de preocupação, de cuidado e acolhimento, uma rotina positiva da parte da escola, no entanto, se analisarmos em mais demora e profundidade, podemos suspeitar de que a situação significou uma postura de inexistência de uma verdadeira escuta, uma postura apressadamente assistencialista. Antes de pressupor que o principal problema do estudante negro seria a fome, poderiam ter realizado outros tipos de aproximações, com escuta atenta sobre as reais necessidades, preocupações e aflições daquela criança. Há uma marcante contradição no fato de dar bolachas e ao mesmo tempo constranger a criança, tachando-a como louca, porque estava gritando. A passagem nos mostra que, apesar de ter sido chamado para conversar, o estudante não sentiu um clima de verdadeiro afeto, abertura e escuta. Retomando excertos acima citados, (TENÓRIO, 2019, p.

83): “até quis dizer que na noite anterior seu tio, o Zé Carlos, quase tinha matado a sua tia com um tiro” [...] “Mas, como sempre, você se calou.” [...] “Eles te perguntaram o que estava acontecendo. Você não respondeu. Você se guardou...” Dá entender que o estudante não se sentiu à vontade, não se viu reconhecido como tendo o direito a um diálogo aberto, real, onde poderia participar falando ativamente, onde poderia estabelecer uma fala de sujeito para sujeito, num tipo de relação marcada no um a um.

Percebendo que a escola já possuía alguns veredictos pré-estabelecidos negativamente sobre ele, provavelmente tenha se sentido silenciado e, portanto, como mecanismo de defesa, se calou, se autocensurou. Um olhar atento e sensível a este episódio narrado nessa palavra literária e que também é possível de ser encontrado, não poucas vezes, na vida, nas relações cotidianas, sobretudo na escola, pode, dentre outras coisas, nos sinalizar para o fato de que não basta chamar um estudante para conversar, chamar cumprindo uma rotina, cumprindo apenas um ritual pedagógico ou de gestão escolar, feito de modo automático, automatizado, sem a disposição para uma escuta paciente. Não podemos chamar o estudante apenas para “cumprir tabela”. Podemos até levar em conta que a escola tenta, às vezes, construir espaços de escuta paciente e, possivelmente, pelas demandas relativas aos seus inúmeros problemas, pelas exigências burocráticas impostas por seus programas, por não possuir tempo e pessoal suficiente e preparados, dispostos e encorajados a realizar e construir espaços de escuta atenta, de diálogo genuíno. Mesmo assim, não podemos correr o risco de naturalizar e de considerar como fato dado e imutável a precariedade do diálogo, aceitando e se resignando às situações de silenciamento impostas pela rotineirização escolar. Precisamos, como educadores, reconhecer a necessidade de buscar mudanças, de se elaborar respostas, dentro de um horizonte possível de possibilidades. Também para Paulo Freire (1996) o *saber escutar* é algo basilar para as relações humanas em geral, e em especial, no contexto escolar, nas relações e situações de ensino:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade, a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando*, que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele, como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p. 113. Grifos do autor).

Outras passagens brilhantes dessa obra de Tenório nos mostra que as situações de

violência, racismo, silenciamento e, portanto, opressão, podem permear todo o percurso escolar dos estudantes. Em alguns trechos, Pedro recorre às vivências traumáticas que seu pai Henrique sofreu durante a etapa da educação infantil:

Você e sua mãe viverão uma espécie de solidão mútua. No início da sua vida, ela será obrigada a te deixar numa creche, porque arrumou um emprego numa padaria. Vocês tem de acordar às cinco da manhã. No primeiro dia de creche você lembra de sua mãe olhando para você com tristeza. Talvez ela não estivesse, mas é assim que você lembra. Entretanto, dias depois você descobrirá a dor. Não que já não soubesse da sua existência. Aos quatro anos a única memória da dor mais pungente que você carregava era a das cólicas. No entanto, haverá um dia em que a dor dura e lancinante encontrará seu corpo frágil. [...] Aos quatro anos, quando prenderam seus dedos numa porta, você encontrou a dor física e aguda. Talvez não seja possível dizer que sua fobia de dor tenha começado ali. Mas foi aos quatro anos que você tomou consciência plena dela. Tomou consciência da trajetória da dor: da demora em senti-la depois do ato traumático, porque a dor nunca é instantânea. A dor ressoa. Pulsa no ritmo agudo dos batimentos cardíacos. Toda a sua vida se resume naquele pedaço do seu corpo que agora grita. Na hora você não sabia, mas ainda adiante saberá que aquela dor foi provocada. Saberá que as professoras da creche prenderam seus dedos na porta apenas por maldade. Queriam ver até onde você aguentava. E no fim, também mais adiante, encontrará pessoas dispostas a saber até onde você vai. (TENÓRIO, 2019, p. 69 – 70).

Outros trechos dessa palavra literária oferecem inúmeros indícios sobre a falta de escuta e dialogismo na escola, das inúmeras imposições, silenciamentos e atomismo/automatismo produzidos, reproduzidos e reforçados no contexto escolar. Os enunciados do professor Henrique me pareceram carregados de um tom de cansaço, desapontamento e desânimo em relação às suas experiências com a escola, na condição de professor que observa atentamente e com olhar crítico as dinâmicas e as imposições da escola sobre os professores e estudantes.. Mesmo tendo apenas dois anos de exercício profissional, parece demonstrar ser tomado por um desânimo crescente, frente à lógica de funcionamento da escola e do fardo que é para ele, em alguns momentos, o exercício cotidiano da docência:

O sinal da saída toca. Os alunos levantam e te entregam a prova. Você não está bem. Após alguns períodos e um vômito na camisa, você só quer ir para casa, tomar um banho e descansar. Mas você não pode fazer isso, porque tem mais dez períodos de cinquenta minutos pela frente. Você se transformou numa máquina de dar aulas. Numa máquina de dar explicações. Numa máquina de ei, já pedi silêncio. Numa máquina de ei, preste atenção. Uma máquina de ei, não pode ir ao banheiro agora. Numa máquina de paciência de espancar os alunos que não queriam saber de orações subordinadas. Você também não quer saber de orações subordinadas. Mas escola foi feita para isso. Foi feita para aborrecer os alunos. E você sabe que é parte dessa chateação. A cada turma que você entra, a cada hora gasta da sua vida, você vai sentindo que está no lugar errado. Você precisa ser honesto consigo mesmo: você não sabe como se tornou professor. (TENÓRIO, 2019, p. 19).

Dentre os episódios contados por Pedro sobre as trajetórias profissionais de seu pai,

Henrique, e que nos fornecem indícios da escola como lugar de opressões, destaco um em especial, a seguir. Esse ponto do romance, ressoou em mim com grande impacto, por fazer uma espécie de retrato das diversas situações-limite vivenciadas no cotidiano escolar e que nos permite refletir e perceber como certas dificuldades de ordem social e familiar repercutem na escola e se retroalimentam, em especial quando a instituição escolar, devido suas condições estruturais e suas lógicas tradicionais de funcionamento e de trabalho, podem impactar de forma negativa a vida de estudantes e professores.

O trecho vem acompanhado de diversos comentários de Pedro, carregados, muitas vezes, de juízos de valor acerca da precariedade da escola e da profissão docente. Aponta os sentimentos penosos de fracasso e culpa, da parte do professor Henrique, sentimentos esses que provavelmente também são comungados por muitos professores, ainda hoje, sobre a escola e a profissão docente, que estão, sob muitos aspectos, limitados e fracassados. Certamente o contexto escolar retratado por Pedro não diz respeito apenas a um caso isolado na história da educação brasileira e essa palavra literária pode nos impulsionar para a produção de diferentes reflexões, pode nos suscitar sobre a necessidade de produzir discussões que enfrentam os cotidianos escolares que vem reproduzindo diversas violências, nos aspectos físico e psicológico, reproduzindo preconceitos de raça, gênero e classe social, portanto, violências concretas e simbólicas com as que seguem:

Entretanto, nesse mundo escolar havia uma hierarquia de chateações. Para você a reunião com os pais estava no topo, nada se comparava às horas perdidas com aquilo. *A reunião com pais é quando você abre a porta de um manicômio, você dizia. É quando você se torna uma espécie de psicólogo ou psiquiatra não dos alunos, mas dos pais.* Talvez por eu acompanhar tudo isso, nunca cogitei me tornar professor. Ver você sempre preocupado em corrigir provas, redações, reclamando da burocracia escolar, reclamando dos alunos mal-educados, reclamando da falta de estrutura dos colégios, reclamando da reunião com pais, de fato me afastou de qualquer possibilidade de entrar em uma sala de aula, na condição de professor. *Os pais sempre tem problemas que geralmente não tem nada a ver com a situação do filho na escola, você dizia.* Em poucos anos de docência você percebeu que os pais de seus alunos eram loucos. Não todos, você ponderava, mas grande parte deles. Você não vai esquecer nunca quando uma mãe sentou na sua frente com o filho dela. Era um aluno do primeiro ano de segundo grau. A mulher era loira, magra e tinha os olhos um pouco abatidos. Alguns pais levavam um susto quando te conheciam, porque na época ainda era raro haver professores negros em escola no sul do país. O menino se chamava João Felipe, era muito branco, magro e tinha sardas na cara. Tinha olhos vermelhos parecidos com os de quem acabou de chorar. Você olhou para os dois e não sabia bem como começar aquela conversa, até porque você lembra vagamente daquele moleque cheio de sardas. Ele era seu aluno, no entanto João Felipe era do tipo que não abria a boca, não incomodava, não chamava atenção na aula, ele simplesmente estava lá, vegetando na sua sala. E isso era um problema. Na época você tinha cerca de trezentos alunos. Era compreensível que não se lembrasse de alguns deles. A mãe de João Felipe tomou a iniciativa de perguntar como ele estava na sua disciplina. Você olhou para uma planilha na sua frente, na verdade tratava-se de um amontoado de rabiscos, rasuras e esboços com números

que você julgava serem notas misturadas com nomes de alunos. Então enquanto fingia pesquisar na sua planilha, você tentou puxar pela memória, mas não fazia ideia de como aquele aluno estava na sua disciplina, e a única coisa que você conseguiu dizer, foi que ele não ia muito bem (pois o seu raciocínio era o seguinte: se os dois estavam ali na sua frente, era porque o guri não estava muito bem de notas). Acontece que seu comentário foi o suficiente para que a mãe de João Felipe olhasse para ele e começasse a gritar dizendo: *Eu sabia, eu sabia. Eu não te disse que tu tem que estudar, guri? Quer ser o que, na vida? Faxineiro? Catador de lixo? Quem não estuda não é ninguém, sabia? Fala para ele professor*, dizia ela te olhando com gravidade, *o que acontece com quem não estuda*. E você não sabia o que dizer, queria apenas lembrar a ela que não havia nada de errado em ser lixeiro ou faxineiro. Mas quando você pensou em falar alguma coisa, surgiu na porta um homem ruivo, forte, para não dizer gordo, alto e também com sardas na cara. Era o pai do João Felipe. Ele rapidamente se uniu à mãe nos xingamentos ao menino, que a essa altura estava afundado na cadeira, mais vermelho que um pimentão. E o homem começou a espancar João Felipe na sua frente dizendo: *eu não falei*, e batia nele, *que era pra tu estudar*, e batia, *e deixar de vadiar, que, se eu tiver que vir aqui na escola de novo*, e não parava de bater, *se eu tiver que ouvir reclamação tua, tu já sabe*. A essa altura você estava paralisado. Você pensou em encaminhar o ocorrido para a direção da escola. Mas você percebeu que a escola em que você estava tinha problemas demais, portanto, por mais que fosse grave um pai bater no filho porque ele supostamente não estudou, esse parecia ser o menor dos problemas. Depois daquilo eles se levantaram, não sem antes ouvir do João Felipe que se comprometeria a estudar. E você se sentiu culpado por não saber nada do seu aluno e ainda provocar uma surra nele. (TENÓRIO, 2019, p. 129 – 131).

Dentre outras coisas, o excerto acima retrata o cotidiano escolar marcado por uma atmosfera de ausência de diálogo. A precariedade da profissão docente, representada pela quantidade de estudantes que o professor tinha e que dificultava ou impedia a formação de um vínculo mais próximo, que permitiria conhecer melhor a realidade do aluno, do ponto de vista de aspectos do seu cotidiano, vivido no seio familiar e da comunidade e, do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, dado que o contexto vivido pelos estudantes pode impactar em suas posturas na sala de aula. Dar aulas para muitas turmas e muitos estudantes, dificultava também, ao professor Henrique, estabelecer uma tentativa de diálogo com os pais, nos momentos de reuniões. Ao que parece, as condições de trabalho de muitos professores são inadequadas para construir vínculos que favoreçam a identificação e o reconhecimento das diferenças, das situações singulares, dos eventos concretos, para, a partir daí, elaborar respostas possíveis, para além da rotina excessiva, da repetição do mesmo, que possam, inclusive, construir novos tipos de relação e comunicação entre família, escola, a exemplo das situações de reuniões de conselho de classe ou reuniões com os pais, tentar estabelecer dinâmicas e diálogos que ultrapassem os atendimentos rotineiros e com forte tendência a visões homogeneizantes dos estudantes.

O trecho nos mostra um aluno quieto, talvez calado pelas preocupações, ameaças e reclamações vindas dos pais e também das exigências da escola por boas notas. O episódio

narrado por Pedro nos mostra uma situação de reunião entre pais e professores, contudo, marcada pela falta de escuta e diálogo. Segue simplesmente um *script* para cumprir o calendário escolar, ou seja, uma formalidade exigida pelas normas escolares, resumindo-se a reclamações, cobranças por notas e estudos, discursos esses hegemônicos e pertencentes à esfera oficial. A lógica vivida na escola não permite tempo de qualidade para escuta dos estudantes, para o diálogo entre professores e gestores, como se a escola estivesse rotineiramente apagando incêndios, bem como, os supostos incêndios.

Nesse episódio, a ausência de diálogo marca as relações de todos os personagens: os pais não procuram saber sobre as dificuldades da profissão docente, não procuram ouvir o filho adolescente, apenas submetê-lo a comunicados ásperos, julgamentos, ordens e ameaças. O fragmento da fala áspera do pai do estudante: “*se eu tiver que ouvir reclamação tua, tu já sabe*” demarca, dentre outras coisas, um ambiente familiar fortemente hierarquizado e possivelmente marcado por outras situações de submissão, como o machismo e a violência doméstica, por exemplo. Importa lembrar que o trecho sinaliza uma sutil, porém importante, impressão do professor Henrique quando percebe que a mãe do estudante “*tinha os olhos um pouco abatidos*”. O discurso do pai de João Felipe carrega o tom de um sujeito que manda, em contrapartida, a postura do estudante “*afundado na cadeira*”, mostra-o como objeto que apenas obedece, submetido à violência física na frente de seu professor, e em seguida, ao tom de ameaça da parte de seu genitor. Mais uma vez, se desenvolvermos a capacidade de observação atenta e sensível, podemos perceber que os pais se comportaram como uma espécie de inspetores, como tiranos, especialmente o pai, que demonstrou deter a palavra última. O tom emocional-volitivo, recuperando aqui as premissas bakhtinianas, também contribui para construirmos sentidos acerca dos enunciados feitos pelo pai. As palavras utilizadas, denotam, a meu ver, um tom carregado de raiva ou, possivelmente, algumas frustrações que, naquela situação concreta, encontraram gatilhos ou uma desculpa para extravasar. Bakhtin (2011) nos mostra que as palavras não são neutras, e pelo emprego de diferentes entoações/entonações podem produzir diferentes sentidos. No trecho literário aqui analisado, podemos, inclusive, levando em conta a entonação empregada pelo pai, imaginar a linguagem corporal, expressando-se de modo agressivo, e deste modo, não reconhecendo o Outro, aquele que é diferente, mesmo sendo seu filho. Em vez de exercer o direito à escuta, em vez de receber apoio, o estudante defrontou-se com a impossibilidade de dizer sua palavra, defrontou-se com a violência imposta pelas palavras e pelos meios físicos, defrontou-se com uma situação-limite de humilhação, na presença do professor, que naquele momento, infelizmente, não

conseguiu reunir elementos para estabelecer o diálogo humanizador de que tanto os seres humanos precisam.

Para finalizar este capítulo, considero relevante lembrar a premissa feita por Freire (2011) a qual alerta para a exigência da dialogicidade como sendo a base fundante da educação como prática da liberdade, apontando ainda o fato de que, historicamente, o Brasil, e também outros países que sofreram processos de colonização, formaram-se a partir da inexperiência do diálogo, da participação, e, ainda na contemporaneidade, precisamos lidar e encontrar formas de superar o problema da opressão, tanto na esfera da política, da economia, na esfera cultural, no sistema maior que é a sociedade, atravessando também a educação/escola como subsistema que não fica alheia às relações estruturais, hierárquicas e assistencialistas. De acordo com Paulo Freire, o diálogo possibilita a transitividade da mente, ou seja, a mudança de mentalidades. Podemos acrescentar, possibilita o reconhecimento do outro, o encontro profícuo da alteridade, embora não seja isento de conflitos e tensões, retomando o pensamento de Bakhtin, por Geraldi (2019). Na próxima seção, convido o leitor para o estudo de mais uns trechos da palavra literária, continuando nossos processos de cotejo, para, desse modo, construir compreensões acerca da escola, agora, como possibilidade de encontrarmos algumas brechas libertárias.

3. A ESCOLA E AS POSSÍVEIS FRESTAS LIBERTÁRIAS

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”! Paulo Freire em seu poema

A escola é (sem data encontrada)

Neste capítulo, procuro cotejar alguns enunciados da obra *O Averso da Pele*, colocando-os em relação, interna e externamente à obra, buscando indícios da escola como lugar de construção de frestas libertárias, de possibilidade de surgimento e anúncio de contrapalavras, de enfrentamento singular ao que se coloca como dominante, mesmo quando o cenário é pouco favorável ou até mesmo desfavorável.

É nos capítulos finais do livro que deparamo-nos com a continuidade das narrativas do personagem Pedro, acerca da trajetória de vida de seu pai, especialmente sua trajetória docente, refletindo sobre as agruras vivenciadas em vinte anos de docência. Os trechos nos possibilitam ver, através da literatura, aspectos do cotidiano escolar, de acontecimentos em sala de aula, nos possibilitam perceber que, apesar de desgostoso e cansado, de ter perdido o encanto pela docência, o personagem Henrique representa um professor que, mesmo se vendo, muitas vezes, esmagado pelas dinâmicas da escola e de sua profissão, procura construir pequenas frestas libertárias, esforçando-se para estabelecer com seus estudantes laços de afeto de confiança, a partir de posturas mais horizontalizadas e de aproximações respeitadas, sem sobrepor os conteúdos à realidade, às dificuldades, anseios e receios de uma turma de estudantes adolescentes.

Iniciaremos pelo estudo de trechos que, mais uma vez, evidenciam o grande desafio que representa sobreviver à docência em escolas públicas brasileiras, traz à tona aspectos da representação do que é ser professor, no imaginário social, aponta o desprestígio e invisibilidade dessa profissão. Entendo que os episódios a seguir narrados nos mostram um professor que vivencia situações complexas e responde a elas de modo paradoxal: dado que ora sente-se transformado em um mero operário, lamentando ter sucumbido à indiferença; ora se sente sensibilizado pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes e seus contextos familiares e sociais, carrega um forte senso de responsabilidade, apresenta-se como professor autor, reflexivo e que procura certo protagonismo e ousadia, que busca construir alternativas de enfrentamento e retomada de fôlego, diante das dificuldades vivenciadas. Optei por trazer aqui esses trechos em uma sequência de narrativas, um tanto longas, alternada por colchetes, a fim de não deixar a íntegra das passagens, muito longas, mas também, de não perder e

distanciar muito a sequência desses acontecimentos narrados e os elos que se podem estabelecer entre eles:

Na verdade, após anos de magistério, a escola transformou você num indiferente. Com o passar do tempo, o desencanto tomou conta da sua vida. A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu e você estava cansado.

[...]

Você estava cansado. Se você tivesse um diário sobre todos os anos em que esteve em sala de aula, você teria escrito o seguinte: "Tenho cinquenta e dois anos e queria estar aposentado". Durante todo esse tempo, vi muitos professores abandonarem o barco. Muitos ficaram pelo caminho, saltaram antes e foram fazer outra coisa da vida. Mas acontece que existe um certo tipo de professor, um tipo único: aquele que resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente. Anos a fio. Um tipo que se propõe a todos os dias pegar a vida pela goela e sacudi-la. Sei que o mais comum quando o barco começa a afundar, é que as pessoas saltem fora, e isso é justo, mas, escutem, mesmo que o barco afunde, alguém tem que resistir. E foi o que eu fiz por vinte anos. Porque alguém tem que ficar para apagar o quadro, desligar as luzes e fechar a porta. Mas você não teve tempo de fazer um diário. Certa vez uma aluna disse que você falava coisas bonitas, e que portanto deveria colocar aquilo num livro. Mas você jamais conseguiria escrever um livro. Você achava que não teria paciência para tanto, também não teria condições psicológicas. Você não sabia fazer literatura. E, se um dia tentasse, teria dificuldade em distinguir as coisas, porque não saberia se o que pensava era literatura ou uma observação precária sobre a vida. Você apenas pensava que quando se lida com alunos durante vinte anos, uma linha muito tênue passa a separar a lógica do absurdo. As coisas perdem o sentido, a cabeça tem de aprender a lidar com isso, você pensava. E foi a sua luta. Ver gerações e gerações de crianças e adolescentes passarem por você, virarem adultos e esquecerem da escola, te tornou, em última análise invisível, você pensava. Um ser esquecido entre o quadro e o giz. Na sala de aula você desaparece para as pessoas. Todos acham que, se você está ali, tendo de aturar os desaforos de crianças e adolescentes, é porque você não deu certo na vida. Dar aula foi o que sobrou para os perdedores. Mas no fim das contas você sabe que não é bem assim. Ou, pelo menos queria acreditar nisso. Depois que você resolveu o problema do baseado com o John Lennon, os alunos passaram a prestar um pouco mais de atenção, porque você não gritou com ele, não o mandou sair da sala, não mandou chamar a direção nem a polícia. Você sabia que estava se arriscando por não tomar nenhuma atitude mais drástica, mas por outro lado você ganhou um pouco de respeito deles. Na parada de ônibus, os alunos te cumprimentaram. Em pouco tempo, você passou a ser conhecido como o professor que não gostava de dar aulas. Porque você não enchia mais o saco dos alunos com a gramática, com a crase nem com as orações subordinadas. Você mesmo já tinha se acostumado com essa imagem, e, de certo modo, isso te fazia bem.

[...]

Te incomodava saber que aquilo que os professores se esforçam para falar durante a aula já se esvaía na mente dos alunos. E ali, naquele ônibus, olhando para todos eles, você percebia que esta fora a sua luta cotidiana, talvez a única que valesse a pena: fazer a sua voz permanecer na cabeça deles o máximo de tempo possível. Entretanto, você sempre tivera a impressão de nunca haver conseguido influenciar ninguém.

[...]

E talvez essa fosse a sua última lição antes de deixar o magistério: não mais influenciar seus alunos, mas se deixar influenciar por eles. Contagiar-se da ingenuidade deles e perceber com espanto as coisas novamente pela primeira vez.

[...]

Você nunca promoveu grandes mudanças nos seus alunos, você pensava. As

mudanças foram sempre pequenas e silenciosas. Você nunca se encaixou no perfil daqueles filmes sentimentais estadunidenses, em que os professores viram o jogo diante das situações mais adversas e hostis. Não mesmo, você não era desses. No entanto, você admirava quem tentasse imitá-los. A única coisa que você fez foi tentar mostrar a eles algo que valesse a pena. E foi só. Vinte anos. Sem medalhas. Sem honrarias. Nada. Você sabia que não havia sido um grande professor. Você apenas travou durante anos uma guerra particular, mas cumpriu a tarefa. Não abandonou o barco. E achava que isso já te redimia das aulas ruins que deu. (TENÓRIO, 2019. p. 132; 154-158).

Ao observar com atenção as situações acima narradas, é possível perceber indícios de que a docência nas escolas públicas brasileiras é algo muito complexo e desafiador, dado toda precariedade das escolas, a condição de vida dos estudantes, seus contextos familiares e sociais, bem como a condição de vida, de formação, experiência profissional dos docentes. O pensamento do professor Henrique nos lembra sobre a desistência de muitos professores em dar aula. Intuo que é possível perceber um tom de denúncia nas percepções do professor, sobre esse profissional ter sido transformado, ou sentir-se transformado, muitas vezes, em mero executor de atividades corriqueiras. É a interpretação que tive, por exemplo, frente ao tom irônico empregado pelo professor, ao comentar acerca dos professores que não desistem: “alguém tem que ficar para apagar o quadro, desligar as luzes e fechar a porta”. Essa afirmação é capaz de nos suscitar reflexões acerca dos papéis dos quais, muitas vezes, os professores sentem-se reduzidos. Afazeres geralmente repetitivos, rotineiros e de pouca relevância. Por outro lado, esse trecho nos mostra também um ato responsável do professor Henrique, ao escolher ficar. Porque, se alguém tem que ficar, o uso da palavra alguém denota que poderia ser qualquer um. Mesmo assim, ele fica. Ele assume essa responsabilidade de ainda cuidar da escola, já que “apagar o quadro, desligar as luzes e fechar a porta” são ações que demonstram cuidado com a escola ao findar de um dia letivo, ao mesmo tempo em que prepara a sala de aula para o dia seguinte o que demonstra também uma vontade de que esse lugar permaneça a existir e a funcionar.

Quanto aos aspectos da mera repetição, outra afirmação importante que aparece no texto acima é aquilo que Freire (2014) nos alertou sendo como consequência de uma educação bancária e que favorece os interesses dos opressores - o sentimento de autodesvalia - neste caso, do professor, em não sentir-se capaz de escrever um livro, e apontar todos os obstáculos: a falta de tempo, a falta de paciência, de condições psicológicas e, acrescento, a falta de coragem, mesmo quando provocado e estimulado por alguém. O sentimento de cansaço do professor é algo que aparece de forma repetida nesses e noutros trechos, sentimento esse que, segundo nos alerta Freire (2011; 2014) pode desembocar em atitudes de

conformismo e inação, frente à possibilidade de construção do novo.

O curioso e interessante é que diante desse trecho que nos indica a insegurança do professor em arriscar escrever um livro, entendo que, há ali, também, uma potente provocação e reflexão acerca do que configura e caracteriza a literatura: “não saberia se o que pensava era literatura ou uma observação precária sobre a vida”. Esse pequeno trecho pode nos remeter às observações feitas por Bakhtin (2011) acerca das ligações entre arte e vida. Os diferentes recursos expressivos escolhidos pelo autor, para a escritura de uma obra literária, que, podendo utilizar de gêneros primários para compôr o gênero secundário, pode sim, de maneira criadora, construir a presença de personagens representativos de vozes plurais que nos permitem refletir e refratar a realidade.

Pegando um gancho, digamos assim, da provocação feita por Tenório, e apoiando-nos no pensamento bakhtiniano, retomado em Ponzio (2016), que nos explica que, arte e vida não podem ser confundidas como sendo a mesma coisa, como também não há uma relação direta entre elas, essa relação pode ser construída pela unidade da responsabilidade, do autor da obra e também da responsabilidade do leitor/interlocutor. Portanto, tento, a partir dessas leituras, responder aqui a provocação de Tenório, entendendo que, a literatura traz sim a possibilidade de observar e compreender a vida, a meu ver, uma observação precária no sentido de não pressupor exatidão e também de não ter pretensões de ser a única, porque a construção de sentidos, a valoração dessas observações não se estabiliza em uma única obra, pelo olhar isolado de um autor/artista, mas, pode, e deve, ser continuada com a construção de respostas, com a contribuição de outros olhares, dialética e continuamente, visto que nossas vozes são apenas um elo, na cadeia sempre infinita de enunciados, conforme nos sinaliza Geraldini (2019).

O livro de Jéferson Tenório permite compreensões do que acontece na escola, o autor organiza as ações dos heróis (personagens), de modo que nos remete a diversos acontecimentos que refletem e refratam o cotidiano escolar. Quanto à especificidade do campo artístico, de modo geral, e do gênero literário, de modo particular, retomando as análises de Ponzio, (2016, p. 20) que nos explica que, pelo elemento da exotopia, por estar, digamos assim, “olhando de fora”, por ter um excedente de visão, o artista/autor, pela forma artística, organiza, pela palavra, “os conteúdos da palavra e da vida dos outros, e na palavra do autor deve exprimir-se uma real alteridade, para que o herói resulte convincente”. Desse modo, pelo olhar externo do escritor, a palavra literária fornece indícios de compreensão da realidade, dialogando com os temas que fazem parte da sociedade, inclusive, pertencente a

outros cronotopos, outros tempos e lugares.

Os excertos acima escolhidos seguem nos dando indícios de que, apesar de toda a precariedade da escola, há possibilidades de ação, para a construção de frestas libertárias, de relações marcadas pelas tentativas de escuta, pelas tentativas de convívio mais respeitoso, compreensivo e amoroso entre docentes e educandos. É possível perceber que o professor Henrique passou a refletir criticamente sobre suas aulas, e passou a estabelecer, aos poucos, novas formas de enfrentamento em relação à tríade professor, aluno e conhecimento, suas posturas e suas respostas diante de alguns desafios são diferentes daquelas usualmente presentes e esperadas na escola. É o que se observa, por exemplo, quando em sua sala de aula foi surpreendido por um estudante que estava preparando um baseado, ou seja, que planejava usar droga, na sala, durante a aula.

O trecho mostra que o professor Henrique agiu com muita preocupação, porém, esforçou-se para manter a calma e estabelecer um diálogo e uma postura respeitosa e que tivesse menos impactos negativos, menos riscos ao estudante e ao andamento da aula. Arriscou-se ao fazer o que provavelmente os outros professores não faziam e, ainda hoje, possivelmente, muitos não o fazem. Optou pelo diálogo, por não gritar, não expulsar o estudante da turma, por não chamar a direção da escola e a polícia. Visto que ele já tinha uma compreensão do que era lidar com a polícia, em muitas ocasiões da vida. Provavelmente era sensível o bastante para saber que atitudes agressivas e autoritárias nesse contexto trariam ainda mais dores e problemas, reproduziriam a violência, a opressão pelas quais geralmente os jovens negros e periféricos passam, ao lidar com a polícia racista do Brasil. O personagem Henrique tinha toda uma vivência e uma compreensão crítica sobre o racismo estrutural e institucional que marcava a história desse país e, portanto, tinha a percepção sobre os riscos que esse estudante corria, caso viesse a passar por uma abordagem policial dentro da escola.

O trecho nos remete àquilo que Freire (1996) aponta, em especial, na obra *Pedagogia da Autonomia*, sobre as tensões e os limites nem sempre claros entre autoridade e liberdade. Na passagem em questão, podemos dizer que o professor Henrique agiu com autoridade, que preservou e enfatizou ao estudante a liberdade de poder usar droga, mas que não a usasse em sala de aula. O professor optou pela responsabilidade em manter a autoridade em sala, sem ser, contudo, autoritário, sem optar pela licenciosidade, sem fingir nada sobre o que estava se sucedendo na sala de aula. A postura do professor resultou na criação e fortalecimento de laços de respeito e consideração por parte dos estudantes. Conforme nos indica (Freire, 1996, p. 89) “somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam

enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que pode-se falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais”.

No próximo tópico darei ênfase a um dos aspectos que considero cruciais para a construção de frestas libertárias na escola, especialmente na sala de aula, nas práticas de ensino e aprendizagem. Construo algumas reflexões suscitadas pelo estudo de alguns trechos da palavra literária em questão, apontando indícios de ações pedagógicas criadas e recriadas, a fim de fazer integrações entre conhecimento, arte e vida, abrindo mão de situações pedagógicas para além da artificialidade e, com isso, favorecendo a construção de sentidos positivos pelos estudantes, provocando o desejo e a curiosidade para o estudo.

3.1 A DOCÊNCIA COMO EXERCÍCIO CONTÍNUO DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO

Nessa altura, quero chamar atenção sobre os indícios presentes na palavra literária em estudo, que nos possibilitam pensar e discutir acerca de alguns aspectos sobre o que é ser professor, sobre as concepções acerca do que é dar aulas. O personagem Henrique é professor de língua portuguesa, um professor que desenvolveu forte apreço pela literatura, em especial o gosto por poesias e também pelo clássico mundial *Crime e castigo*. Em muitas situações tentou trabalhar a literatura com seus estudantes, em vez de insistir nas velhas e tradicionais formas pedagógicas, pautadas na transmissão pura e simples, de conteúdos e conceitos abstratos, em situações artificiais de ensino e aprendizagens das quais não fazia mais sentido, nem aos estudantes e nem ao professor. O trecho a seguir nos mostra que, para os estudantes do professor Henrique, aula é sinônimo de chateação, encheção, depósito e transferência, de conteúdos repetitivos: “Você passou a ser conhecido como o professor que não gostava de dar aulas. Porque você não enchia mais o saco dos alunos com a gramática, com a crase nem com as orações subordinadas. Você mesmo já tinha se acostumado com essa imagem, e, de certo modo, isso te fazia bem” (Tenório, 2019, p. 156). Para esses estudantes a representação dominante e talvez única sobre o que é ser uma aula de língua portuguesa, é essa da transmissão de conteúdos, de regras gramaticais, o estudo da norma culta, pelo viés bancário, pela repetição muitas vezes exaustiva de exercícios, pela transmissão que “enche o saco” no sentido de saturar, de depositar algo em um lugar, como se os estudantes fossem recipientes passivos, ocupando a posição de objetos na relação pedagógica que tem como sentido único a direção professor – estudante. Contudo, importante ressaltar que, a meu ver, o professor Henrique gostava de dar aulas, apesar de todas as dificuldades já citadas, o que ele não

gostava mais e que o deixava inquieto era um tipo específico de aula e de programa, diante do qual ele buscava construir alternativas:

Enquanto se aproximava da escola, ia lembrando do tipo de aula que ia dar. Havia semanas não vinha seguindo programa da escola. Porque você estava cansado de seguir o programa. Você entrava na sala dos professores. Dava bom-dia, mas ninguém te respondia. Estavam com preguiça, sonolentos, tristes ou indignados por terem de estar ali.

[...]

Na sala de aula os alunos já te esperavam. Você entrou. Eram vinte anos entrando numa sala de aula. À noite você ia para outro colégio. Você sentia que já tinha cumprido sua tarefa como professor. Achava que tudo que precisava fazer já havia feito. Quando você entrou na sala de aula, os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você começou a prestar atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que *fulano matou não sem quem e agora o sicrano vai mandar bala no fulano*. Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta de negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, por culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo. Você se levantou e foi até o meio da sala, pediu atenção de todos com um grito enérgico, por alguns instantes, todos eles pararam para te olhar. Era a tua chance, você tinha poucos segundos para convencê-los a continuar prestando atenção em você. *Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas*, você disse, num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que você estava dizendo. Eles se olharam e não entenderam bem porque você dissera aquilo. Um dos alunos começou a rir. Mas você seguiu sério. Outro aluno mandou o que estava rindo calar a boca, *porra, não tá vendo que o professor tá falando?* Ali você percebeu que os tinha na mão e precisava continuar. *Bem, eu disse que conheço um cara que matou duas pessoas, e tem mais: eu sei o que ele pensou antes de matar, eu sei o que ele pensou enquanto estava matando, e sei o que ele pensou depois de matar*. Houve um silêncio na sala, até o momento em que alguém disse: *ah, professor, ninguém pode saber um negócio desses*. Pois eu garanto que se pode saber, sim, você disse, e posso provar, completou. Todos eles agora te olhavam, estavam curiosos, desconfiados, não sabiam se acreditavam em você. Então você disse a si mesmo: professor, aonde você quer chegar com isso? Até onde isso vai? Eles estavam prestando atenção. Vou fazer mais, você continuou, vou trazer esse cara aqui para ele contar como foi isso. Nesse momento um dos alunos levantou a mão e perguntou em qual presídio ele tinha cumprido pena. Você respondeu: ele mesmo vai dizer isso na próxima semana, mas preciso que ninguém falte. Ninguém vai faltar, garantiu John Lennon, olhando para a turma com ar ameaçador. Depois disso, você foi até o quadro e pela primeira vez, conseguiu dar uma aula sobre Drummond. Quando terminou, os alunos disseram que gostaram da sua aula. Você ficou feliz com aquilo, como se algo na sua vida de professor tivesse sido resgatado. (TENÓRIO, 2019. p. 164-165).

O trecho acima nos mostra um dia de aula diferenciado, no qual o professor Henrique provocou os estudantes, a partir de um clássico literário mundial, de maneira que suscitou nos estudantes curiosidade e interesse, pelo fato de ter entrelaçado episódios da obra literária, em diálogo com o contexto de vida dos estudantes, colocou em diálogo arte e vida, ao colocar-se à escuta, ao estar sensível sobre um tema que lhes era de interesse, ao deixar-se influenciar pelas conversas dos estudantes, integrando-as às suas falas durante a aula. O professor

Henrique estabelecia, naquele momento, uma ponte entre o conteúdo literário que estava por trabalhar com assuntos que faziam parte do contexto dos estudantes. Estabeleceu-se então o rompimento da relação pedagógica de tipo unidirecional, em que apenas o professor tem algo a oferecer e os estudantes passivamente o recebem. Ao contrário, houve a construção de uma relação pedagógica feita por trocas, vindas de duas direções professor – estudantes, estudantes – professor. Rompeu-se a tradicional comunicação feita pela linguagem de tipo artificial, abstrata, fechada e fria, criou-se uma interação que aproximou o estudo de uma obra literária com situações pertencentes aos contextos de vida cotidiana, conhecidos pelos estudantes:

Então quando você pôs os pés na escola, os alunos estavam ansiosos te esperando. Eles queriam saber onde estava o cara que você havia prometido trazer. *Não vai dizer que você enganou a gente?*, disse um deles. Você respondeu que não. Que não tinha enganado ninguém. Ao entrar na sala, você pediu que fizessem uma roda com as mesas e cadeiras; eles obedeceram, porque ainda estavam confiando em você. Depois, quando todos estavam sentados, você abriu a pasta, tirou umas folhas e distribuiu, para cada um deles. Tratava-se de um texto. Alguns perguntaram o que era aquilo, *cadê o cara professor?* Você respondeu que dali a pouco eles iam começar a entender o que estava acontecendo. Você então levantou e começou a ler o texto que você distribuía para os alunos. Eram trechos de Crime e Castigo, do Dostoiévski. (TENÓRIO, 2019, p. 167).

O texto segue, demonstrando que o que o professor fez, não foi mero improviso, ao contrário, relata todo um momento de preocupação e de preparação das aulas, aulas essas que se sucederam como verdadeiros acontecimentos, na acepção dada por Geraldini (2010), pois os estudantes demonstraram interesse pelo romance, pela história de vida do personagem Raskólnikov, pelos sentimentos e consequências decorrentes dos crimes que havia cometido. O excerto a seguir traz detalhes de como o professor preparou e conduziu a aula, evidencia o interesse e entusiasmo dos estudantes pela história:

Então você releu *Crime e castigo* em casa, selecionou as partes que julgou mais contundentes. tirou uma cópia. E depois de reler, você se pôs a memorizar os trechos. Fez isso porque você não poderia simplesmente ler o texto, com eles, você tinha de contar algumas passagens, dizer algumas passagens com mais ênfase, fazer as pausas necessárias. Deixar o silêncio falar por si. Afagar o léxico. Olhá-los nos olhos. E realmente parecia que estava funcionando. A descrição de Dostoiévski os hipnotizava. Entre a narração de uma morte e outra, podia-se ouvir a respiração dos alunos. Teu cansaço havia sumido e uma nova sensação de plenitude começava a tomar conta de você. Você achou que lia quatro páginas, mas acabaram lendo mais de quarenta nos dias seguintes. Cada aula vocês liam seis a dez páginas. Você se preparava, dramatizava, às vezes levantava, fazia gestos incisivos, e alguns se assustavam, pareciam angustiados. (TENÓRIO, 2019, p. 168).

Ao que parece, os estudantes gostaram dessas aulas em que o professor Henrique trabalhou de modo criativo e criador, em especial, em diálogo com o contexto dos estudantes.

Isso ficou demonstrado pela atenção dos estudantes, pelo silêncio interessado, pelas perguntas e comentários que prosseguiram. O texto literário se encaminhada para o final, e demonstra que o professor Henrique havia retomado fôlego e estava planejando continuar sua missão, da melhor maneira: “Agora você planejava levar Kafka, Cervantes, James Baldwin, Virgínia Woolf e Toni Morrison para eles. Depois daquela noite, tudo era possível. Aquilo estava te salvando do abismo.” (Tenório, 2019, p. 176). Esses foram os pensamentos do personagem Henrique, de um professor que estava organizando ideias de como daria prosseguimento às aulas subsequentes, levantando novos temas e problemas, que estão representados em clássicos da literatura mundial e que podiam, de algum modo, estar em diálogo com os contextos de vida de seus estudantes, de maneira que, desse modo, eles pudessem se sentirem vivos, ouvidos, representados e valorizados em suas histórias de vida.

Essa foi uma das compreensões acerca da leitura sobre esse episódio em que o professor Henrique planeja as próximas aulas, enquanto caminha pelas ruas, nos momentos que antecederam o desfecho trágico da abordagem da polícia e do assassinato do personagem, professor Henrique, no auge de seus cinquenta e dois anos de vida, sendo vinte de magistério, em um momento em que estava se (re)descobrimdo, se (re)constituindo como docente, com novas práticas pedagógicas e tentando superar outros problemas de ordem pessoal e familiar, todos os seus afetos. “E você nem percebeu que os reflexos vermelhos de uma sirene bateram na parede de um prédio próximo a você” (Tenório, 2019, p. 176).

Para além desse final “trágico” dado por Tenório a esse romance, e que é capaz de nos comover, porque, afinal de contas, não é apenas uma ficção, nos faz lembrar sobre as dezenas de casos de jovens negros que todo dia são assassinados nas ações policiais em todas as unidades da federação brasileira. Conforme evidenciam os dados monitorados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2013 a 2021, foram contabilizadas 43.171 mortes decorrentes de intervenção policial. Os dados apontam para uma crescente anual da violência policial de cunho letal e, mesmo apresentando uma queda de 4,2 % em 2021, em relação ao ano de 2020, os dados mostram que a seletividade no uso letal das forças policiais ocorrem em decorrência da cor/raça. Em 2021, as taxas de mortalidade entre vítimas brancas caíram 30,9%, a taxa de vítimas negras cresceu 5,8%. Em resumo, os estudos do Fórum mostram que 84,1% das vítimas são negros e, dentre eles, a maioria jovens do sexo masculino, com idade entre 18 a 29 anos, que circulam, residem, estudam e trabalham em territórios mais pobres e historicamente estigmatizados (BRASIL, 2022). Como podemos compreender, tanto os episódios narrados pela palavra literária, quanto os fatos do mundo da vida, expressos e

comprovados mediante pesquisas de cunho quantitativo, indicam que o componente cor/raça passa a ser lido pelo Estado brasileiro como indicativo equivocado e preconceituoso de corpos potencialmente suspeitos e criminosos, e, como padrão, comumente transformados em alvo de um possível encarceramento ou extermínio.

Em termos de ações pedagógicas possíveis de serem construídas na escola, esta obra nos mostra fortes indícios de que a violência e o crime são exemplos de tantos outros temas que podem fazer parte dos contextos de milhões de estudantes em nosso país, e que podem ser colocados em questão, nas salas de aula, assim como tantos outros temas sensíveis, temas que fazem parte da sociedade brasileira e que se constituem muitas vezes em grandes problemas de nosso tempo, outros temas que podem ser trabalhados evidenciam também nossas potencialidades, nossos aspectos positivos. Não se trata aqui de trabalhar em sala de aula apenas nossas “tragédias” históricas e ainda atuais, mas de não fazer vistas grossas aos diferentes contextos: de condições e modos de vida, de culturas... Trata-se, assim como nos indica Leite (2006), de superar o modelo tradicional de trabalhar em sala de aula, superar, por exemplo, a histórica fragmentação e falta de integração no estudo da língua e da literatura.

Ao pesquisar sobre o modelo predominante de ensino de língua, essa autora aponta a tendência histórica de os professores concentrarem esforços no ensino de regras gramaticais, utilizando exemplos soltos e frases pré-fabricadas; já os textos literários utilizados apenas como meio de onde se retiram também exemplos para o estudo de classes de palavras e a classificação de orações e, em alguns casos, ler alguns títulos possivelmente exigidos nas provas de vestibulares. A autora problematiza este tipo de ensino da língua focado na assimilação pelos estudantes, o máximo possível, da norma culta da língua, desse modo, a literatura acabou ocupando um lugar secundário, muitas vezes um terreno do qual o professor pode eventualmente “colher” ou “pinçar” referências gramaticais.

Segundo Leite (2006 p. 18) o ensino tem sido marcado pela compartimentação dos saberes, sendo que é possível desenvolver outras maneiras de se ensinar língua e literatura, dinamizando-as e relacionando-as organicamente: “Com o aprofundamento dos estudos de linguística e dos estudos literários, tem ficado mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”.

Corroborando com esse entendimento, Geraldi (2006), nos alerta que precisamos realizar um processo de inversão de flechas no ensino, em vez de nos mantermos na velha tradição segundo a qual o conhecimento parte da figura do professor em direção ao aluno, criar

situações nas quais os estudantes possam analisar um problema pedagógico, arriscar suas hipóteses explicativas, elaborar e (re)elaborar suas compreensões. Devemos aproveitar as diferentes circunstâncias concretas dos falantes e ouvintes da língua, seus diferentes usos, e a partir daí, trabalhar práticas de ensino a partir da leitura e da produção textual de diversos gêneros, sobretudo aqueles dos quais os estudantes utilizam, que fazem parte do cotidiano e de seus contextos mais próximos.

Ousar práticas dialógicas de ensino e aprendizagem a partir das proposições de Geraldi e Leite (2006) significa promover a quebra das velhas dicotomias entre o ensino da língua e da literatura, segundo (Leite 2006, p. 19) “ao trabalhar de modo integrado essas duas áreas do conhecimento, abre-se espaços para que os estudantes assumam de forma crítica e criativa a função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete”. De acordo com as proposições dessa autora, ao privilegiarmos uma concepção alargada sobre a linguagem, possibilitamos aos estudantes o trabalho não alienado com a linguagem, na medida em que eles possam ler e escrever livremente, em processos criativos, inventivos, em direção à liberdade e até mesmo em direção à tentativas de subversão à concepção dominante e restrita da linguagem que a percebe e valora como sendo apenas um estoque de palavras ou de regras, de formação pela literatura - citando aqui Lajolo (2000) - que prioriza formação cívica, inculcando valores dominantes da sociedade capitalista. No entender de Leite (2006), com o qual manifesto concordância, entendendo que dialoga, convergindo com as compreensões de linguagem de Bakhtin, dado que a linguagem como trabalho alienado é aquele que tenta manter os sentidos pré-fixados, cristalizando-os ao longo do tempo, tentando negar os movimentos de abertura para as múltiplas possibilidades de sentidos, que podem ser criativamente elaboradas pelos sujeitos.

Ainda, para nos ajudar a esclarecer essas relações, recorreremos à obra dialogada entre Freire e Shor (2011), denominada *Medo e Ousadia*. Nessa obra, os dois pensadores tecem reflexões acerca do cotidiano do professor. Ambos, tendo vivenciado diferentes momentos e cotextos de formação e de atuação profissional. Paulo Freire ocupou-se, em muitos momentos de sua vida, do ensino da Língua Portuguesa, especialmente no início de sua formação acadêmica e de sua atuação profissional; mais tarde, ocupou-se fortemente das discussões e da mobilização de parceiros para tratar da elaboração de projetos que pensassem práticas de alfabetização de adultos, baseadas em uma concepção crítica do ensino e aprendizagem, alfabetização feita de modo dialógico, com a construção de relações pedagógicas críticas, libertárias, transformadoras, com a premissa de que a leitura de mundo antecede a leitura da

palavra, Freire (1989). Já Ira Shor, no contexto de escolas e universidades norte-americanas, ainda hoje atuante no ensino da Língua Inglesa e também Literatura. Os diálogos entre esses dois educadores nos mostram que o cotidiano do professor é marcado tanto pelo medo, como pela ousadia. Mostram que os professores podem sentir medo e constrangimentos diante da necessidade de recriar seu trabalho. Demonstram que, tanto para o professor, como para os estudantes, o currículo oficial, o programa de uma escola, podem ser vistos, às vezes, como uma espécie de armário fechado, o que acaba causando tédio e desapontamento. Por outro lado, práticas dialógicas e transformadoras de ensino podem fazer com que os alunos experimentem a alegria de aprender.

Contudo, Freire e Shor (2011) alertam para o fato de que não é tarefa fácil tentar fazer algo diferente em sala de aula. Para esses autores, uma pedagogia de tipo mais experimental impacta tanto professores como estudantes, é como se estivessem tentando nadar contra a maré, já que o meio oferece muitas resistências às novas práticas. Acostumados com um modelo de educação que não visa a transformação social, tanto a sociedade, quanto a sala de aula, geralmente esperam o ensino por transferência, são locais que empregam diversos mecanismos de perseguição e repressão, materializados pelas condições precárias de vida, os estudantes sentem-se forçados a trabalhar para sobreviver, precisam lidar com a crescente insegurança e precarização do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo em que são pressionados com sucessivas avaliações e provas, podemos acrescentar ainda, lidar, não poucas vezes, com alguns sermões de professores, sermões esses que não contribuem para a transformação do ensino e aprendizagem e para o aperfeiçoamento das relações.

Para fazer oposição à pedagogia de transferência de conhecimento, os professores precisam enfrentar vários medos e receios, dentre eles, a forma como passarão a serem vistos por seus colegas de profissão, pela gestão, pelos pais dos estudantes e pela sociedade em geral. Também possuem, às vezes, o medo de os estudantes oferecerem resistência e rejeição às novas formas das ações pedagógicas, aos novos papéis e responsabilidades que terão de assumir, porque não mais uma posição de passividade, de espera, de um mero recebimento de conteúdos prontos, podemos dizer também, metaforicamente, de conhecimentos enlatados. Desse modo, com as dificuldades apontadas, professores e estudantes correm o risco de se autocensurarem. Freire (2011) alerta que os professores devem e podem lidar com os seus medos, na medida em que enfrentam situações reais, pela prática, pelas experiências, podem sim, aos poucos, arriscar a transformação de suas práticas, o que explica, a meu ver, o título dessa obra, visto que, apesar do medo, a pedagogia dialógica-libertária exige do professor

correr riscos e, portanto, exige ousadia. Conforme nos mostram esses dois autores, se o professor deixar o medo o paralisar, se não se arriscar, ficará imobilizado. Ainda conforme (SHOR, 2016, p. 103) “sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir”. Freire (2011) salienta que é possível elaborar, estabelecer certos limites aos nossos medos, sem rejeitar o sonho de uma educação transformadora.

Penso que o personagem de Tenório, o professor Henrique, demonstra ter ponderado sobre seus medos, embora em algumas situações achava-se impotente e entediado, em outros procurou arriscar-se, recriando seu modo de estar em sala de aula com os estudantes. A recriação do seu trabalho pedagógico era uma forma de continuar existindo como professor, e a recriação exigiu construir estratégias de resistência ao modelo tradicional de ensino. A meu ver, o professor Henrique procurou construir com seus alunos relações de ensino-aprendizagem que integrassem conhecimento, vida e arte. Também Freitas (2013), ao refletir as implicações de ser no mundo e ao tentar responder ao desafio que a educação nos apresenta, recorre ao pensamento de Bakhtin, salientando que o ato de educar é uma ação ativamente responsável. Nesse ponto, encontro uma convergência entre Shor (2016) e Freitas (2013). Como vimos acima, para aquele, existir como professor é arriscar-se, para esta, o Ser é comprometer-se. Nesse sentido, para Freitas (2013), educar, nos dias atuais, requer a construção de relações dialógicas, num processo de construção compartilhada e dialética, tanto dos sujeitos como do conhecimento. O professor deve responder aos desafios atuais da educação, a partir da construção de relações de ensino e aprendizagem, em que os estudantes possam compreender de modo ativo, dinâmico e interessado as questões e temas que se apresentam:

Ser educador é se responsabilizar por esta integração entre conhecimento, vida e arte. Esse é o desafio que a contemporaneidade nos apresenta. É preciso derrubar os muros das escolas, penetrar na vida, na arte e construir a partir delas, com aquilo que os alunos experienciam, o conhecimento necessário. Um conhecimento marcado pela beleza da imagem, do som, das letras que fazem rir, chorar e encantar. Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsabilmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforme alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores, autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades (FREITAS, 2013, p. 104-105).

Continuando o processo de compreensões sobre as possibilidades de a escola construir as frestas libertárias, recorreremos ainda ao que nos aponta Geraldi (2019):

Freire e Bakhtin comungam um ponto de partida: o homem é um ser de relações,

portanto histórico, com tempo e espaços definíveis, mas jamais delimitados: as fronteiras são limites a serem ultrapassados, pelas transformações que a ação humana responsável é capaz de realizar. Um sujeito assim concebido, extremamente constringido pelo seu tempo espaço (entenda-se esse como também social e histórico), mas não limitado às constringências, porque capaz de imaginação, não é sujeito individualmente potente: ele se constitui no seu espaço e a consciência que constrói em sua história é aquela que resulta de suas interações com a alteridade. A linguagem é a atividade constitutiva do homem e sua consciência. O diálogo que não exclui a contraposição, a negação, a polêmica, é o caminho desse trabalho sem fim que nos faz sermos o que somos sem nos limitar a sermos sempre os mesmos: somos muitos com os muitos outros que nos rodeiam. (GERALDI, 2019, p. 10-11).

Também Moura (2019), aponta que o pensamento de Paulo Freire, expressado ao longo de sua vida, em diversas obras, reitera a necessidade de superação das posturas anti-dialógicas, anti-participação e anti-responsabilidade, tanto nos contextos familiares como nos processos educacionais. Ao analisar uma das primeiras obras de Paulo Freire: *Educação e Realidade Brasileira*, escrita em 1959, a autora sinaliza:

A análise freireana, lançou um olhar sobre a educação no âmbito familiar, então ainda marcada por uma mentalidade patriarcal, cuja essência era a inexperiência dialógica, retardadora da democratização, mais especificamente do trânsito da autoridade externa, inflexível, para a interna, crítica permeável. E foi nos encontros com as famílias dos alunos do SESI que Paulo Freire pôde compreender a distância entre a realidade contemporânea e as atitudes dos sujeitos frente a essa realidade. (MOURA, 2019, p. 69)

Assim, no interior dessa discussão, já em 1959, encontram-se esboçados alguns fundamentos da filosofia freireana para a educação: diálogo, palavra, consciência; conceitos que aparecem nas considerações acerca das relações do ser humano com seu tempo e seu espaço. (MOURA, 2019, p. 71)

Conforme nos mostra Moura (2019), embora não tenham se conhecido, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e os demais pensadores de seu Círculo, é possível encontrar inúmeras aproximações entre esses pensadores, em especial a concepção do ser humano como ser que se constitui nas interações, portanto ser relacional, mediado pela linguagem, sem a qual não poderia constituir as consciências. Ao analisar as aproximações possíveis entre Freire e Bakhtin, a autora aponta para as distinções entre natureza e cultura, analisadas e ratificadas por Freire, em especial em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*:

Freire fez a distinção entre relacionar-se e estabelecer contatos: estes típicos dos animais, os quais apenas estão no mundo não com ele, diferença que coloca os humanos em condição de abertura à sua realidade.

Relacionar-se seria, então, colocar em prática uma responsabilidade exclusivamente humana: responder, incondicionalmente, aos desafios de seu(s) tempo(s) e espaço(s). Paradoxalmente, algo singular, mas de aspecto plural: ao tempo em que precisa responder aos incontáveis desafios apresentados, o homem se vê convocado a diversificar as respostas, organizá-las, submetê-las à testagem, para chegar a constatação de qual seja a mais adequada. Então a pluralidade estaria não só na diversidade de situações, mas, principalmente, na exigência de diferentes posturas e

atitudes diante do mesmo desafio. (MOURA, 2019, p. 72).

As reflexões feitas até aqui buscaram chamar atenção para a potência da palavra literária como fonte de estudo e formação, demonstrar aspectos acerca das possibilidades de se construir compreensões sobre a vida e sobre as relações construídas na escola e na sociedade a partir desse gênero discursivo, cotejando-o com outros textos, em diálogo com outros autores. Há na obra de Tenório um riquíssimo jogo de vozes, diversos personagens em interlocução, nos encaminhando para a discussão de mazelas sociais que podem ser reproduzidas e reforçadas na escola, a exemplo do racismo, mas também, importantes brechas em direção à construção da emancipação humana, de relações pedagógicas pautadas no dialogismo, na escuta sensível e atenta à alteridade, à consideração em relação às diferenças, ao reconhecimento das situações concretas e singulares que os sujeitos vivenciam, exemplos de resgate de uma pedagogia libertadora, de renovação, de retomada de fôlego, porque as mudanças e as respostas não estão dadas, elas precisam de nosso movimento, de nossa ação-reflexão, da compreensão da história como possibilidade, em direção ao ato responsável, tecendo aqui, novamente uma relação possível entre Paulo Freire e Mikail Bakhtin.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de sentidos e significados sobre a escola, enquanto signo, se constitui em um movimento necessário e contínuo, pois, conforme nos revela Freire (2014), como seres inacabados e em construção, sujeitos ativos e cognoscentes, precisamos percorrer, com ousadia e com responsabilidade a importante tarefa de ampliação da compreensão do mundo, de desvelamento da realidade, de superação da ingenuidade que nos cerca. Pesquisar e pensar, continuamente e curiosamente a instituição escolar faz parte de um processo no qual nos posicionamos como potenciais criadores do mundo e não meros espectadores, ajustados ao mundo. Acredito que este tema de pesquisa contribuiu de forma especial para o processo de consolidação de minha trajetória acadêmica, indo ao encontro das intencionalidades expressas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Campus Chapecó, o qual afirma como objetivo central: “a formação de profissionais criadores, mediadores e críticos, com base teórico-metodológica consistente para atuar como docentes e pesquisadores na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão da escola e dos Sistemas Educacionais. (2019, p.33).

A opção pela compreensão da escola enquanto signo, por via de uma obra literária foi importante, pois, na medida em que a literatura, enquanto criação humana, é dotada de potência para compreensão do mundo e da vida. Como vimos ao longo deste trabalho, em termos bakhtinianos, conforme os dizeres de Ponzio (2016), um discurso contém/representa a ideologia oficial e dominante mas também o seu contraste, por meio da ideologia do cotidiano, aquela produzida como acontecimento instável, a partir de grupos específicos, que, embora possam ter menor visibilidade, possuem potencial de expressão de valorações plurais, com potencial de contraposição aos interesses das ideologias dominantes.

Com essa pesquisa realizei análises de um romance contemporâneo brasileiro *O Avesso da pele*, de Jeferson Tenório, tendo como foco, as representações acerca da escola na palavra literária. O estudo em questão foi balizado pela metodologia do cotejamento, ligado ao pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Cotejei fragmentos literários de Tenório com outros textos, autores e dados, e, desse modo, foi possível construir compreensões sobre a palavra literária como um lugar a partir do qual também se pode compreender a vida; perceber que a escola é representada na obra literária como sendo um tempo e lugar onde coexistem diversas formas e dispositivos de opressão, operando a partir de regramentos na esfera do abstrato, do rígido, nas suas tentativas de fazer o apagamento das individualidades.

Contudo, algumas passagens dessa obra literária evidenciaram também a possibilidade de a escola forjar alternativas frente aos dispositivos de opressão. A construção de frestas libertárias, de possibilidade de surgimento e anúncio de contrapalavras, de enfrentamento singular ao que se coloca como dominante e pode ser viabilizada a partir da ação-reflexão do professor acerca de suas práticas pedagógicas, quando a docência não está colocada como mera execução burocrática de tarefas, mas sim quando abre espaço, tempo e escuta atenta aos estudantes, quando pensa atividades que procuram articular os conhecimentos curriculares aos conhecimentos, saberes vividos no contexto de vida, tão diversa dos estudantes.

Considerando a literatura como potência, como lugar, por excelência, do exercício da atividade estética, em que se pode sair em direção ao encontro da alteridade, foi possível “assistir” as cenas das personagens de Tenório, na hora em que elas acontecem (evento que a literatura nos proporciona) e ao retornar ao meu lugar de pesquisadora, cotejando-as com outros textos, encontrei não apenas histórias de vida isoladas em suas singularidades, mas também, achados que dialogam com características estruturantes de nosso país e que se colocam em relação de tensão com as escolas e a educação; refletem e refratam as chagas do racismo, da violência e de outras tantas vulnerabilidades e escassez, que marcam o perfil do estudante da escola pública brasileira, por exemplo. Por outro lado, foi possível encontrar neste estudo elementos de resistência e libertação, também presentes nas escolas. Ao me deixar embalar pela potência literária, não pretendi respostas exaustivas e precisas sobre a relação literatura e o signo escola; apenas teci alguns fios de significação, relativamente estáveis, porém provisórios, na acepção de Bakhtin (2011).

Por fim, ressalto a minha percepção de que o espaço e lugar ocupado pela literatura parece ser ainda e, infelizmente, tão diminuto e pontual nos percursos formativos de pedagogas e pedagogos e, por conseguinte, repercute em certa timidez e até mesmo certa indiferença ou desprezo pela literatura como objeto de pesquisa. Ao emprestar um termo de João Wanderley Geraldi, podemos talvez arriscar a ideia de que a opção pela palavra literária enquanto ancoragem para a pesquisa ainda é algo distante. Geraldi (2019) sinaliza a potência das ancoragens, a partir da construção de uma curiosa analogia: ancoragens podem ser compreendidas como sendo os diversos pontos de passagem que percorremos a fim de descansar e tomar fôlego, viabilizando, assim, a feitura de uma grande viagem.

Em nossas viagens em busca do conhecimento também precisamos de ancoragens: precisamos recorrer a autores, textos, categorias, conceitos, contextos, experiências, vivências, palavras, enunciados e sentidos que nos antecedem e que, aos poucos, vão nos

constituindo, dando formas, relativamente estáveis, na construção de nossa subjetividade, nossa maneira de ver, compreender o mundo, de ser e viver. Desse modo, considero o meu movimento de pesquisa em direção ao que a literatura pode nos oferecer como importante ancoragem para minha formação, um lugar de onde me sinto cativada, entusiasmada e provocada.

Geraldi (2020) enfatiza que o ser humano não consegue viver sem o imaginário. Desse modo, aponta para importante papel da arte na luta constante contra o que ele chama de fenômeno de esclerose da sensibilidade, em outras palavras, da perda ou falta de sensibilidade para com os diversos problemas, sofrimentos e angústias vividas por muitos grupos sociais, em especial nesse momento do capitalismo em sua fase neoliberal, o qual produz inúmeras mecanismos e processos cada vez mais profundos de individualização do ser, de competitividade e isolamento, de desenraizamento com as coisas, as pessoas, os rituais e as relações. As diversas formas de arte, as diversas expressões estéticas carregam o componente potencial ético, pois, ao contemplar uma obra de arte, seja ela uma tela, uma fotografia, um filme ou uma obra literária, não o fazemos apenas de modo passivo, por mera fruição ou entretenimento. Ao contrário disso, somos convocados a suspender, mesmo que temporariamente, a rotina, o atual paradigma da aceleração da vida, o imperativo da velocidade e da obsolescência. Além disso, reitera Geraldi, somos chamados a produzir reflexões, valorações, indagações sobre como essa obra, com a qual contemplamos e travamos diálogos internos e externos, pode contribuir para o alargamento de nossas compreensões acerca das contradições do mundo e da vida e também para nos orientar na tomada de posição, em nossas condutas cotidianas, na escolha de ações e atos responsivos e cada vez mais responsáveis. Isso é algo que desejamos.

Também Miotello reforça sobre a penetração da vida na linguagem e a penetração da linguagem na vida. “Aquilo que se dá na literatura alcança a vida e aquilo que se dá na vida alcança a literatura” (MIOTELLO, 2020). Ao percorrer os diversos caminhos desta pesquisa, posso dizer, sem sombra de dúvidas, que o principal impacto foi construir uma nova relação com a leitura literária e a compreensão de suas potencialidades, em diálogo com outros gêneros discursivos. Cresceu em mim substancialmente o desejo por práticas de leitura de obras literárias, tanto em termos de viver isso no meu cotidiano, na esfera da vida pessoal, como na esfera pública, sobretudo, caso vier a exercer essa profissão tão desafiadora que é a docência. Passei a compreender que as possibilidades trazidas pela palavra literária são infinitas, em termos de experiências e sentidos. Ao fazer a escolha de ler uma obra literária,

para muito além da oportunidade de nos proporcionar momentos de relaxamento, vagar, ócio e fruição, tão importantes nesses tempos em que vivenciamos a sociedade do cansaço, fazendo referência aqui, a singular e importante obra de Han (2015), também podemos ser confrontados em relação à dor do outro, podemos tomar conhecimento e desenvolver sensibilidade e empatia em relação aos problemas e infortúnios que assolam a vida de outras pessoas e grupos sociais. Abre-se a possibilidade de ao menos tentar compreender mais as realidades que são distintas das nossas. Uma simples passagem pode descortinar em nós sentimentos variados que vão desde leveza, suavidade, amorosidade, otimismo, mas também, pode despertar sentimentos de revolta, indignação, aversão, raiva e até mesmo o sentimento de ódio frente as injustiças e tamanhas desigualdades estruturais, discriminações e preconceitos que são expressão de inúmeras violências.

Intuo que, provavelmente, alguns grupos sociais, inclusive professores, infelizmente, consideram a literatura como um simples passatempo, visão equivocada que deveria ao menos nos deixar intrigados e apreensivos. Porque, conforme fui estudando aquilo que é o cerne do pensamento bakhtiniano, o dialogismo, em especial sua presença na esfera artística e sobretudo no gênero literário, que foi o objeto central de meu trabalho, fui compreendendo, de forma singular, que a palavra literária é uma janela fundamental pela qual podemos melhor ver e compreender o mundo e a vida. Fui firmando o entendimento de que, ao ler a palavra literária, podemos estabelecer interações com outras realidades, encontrar a palavra, a consciência, o pensamento e os valores do Outro.

Concordo com o que salientaram os pensadores com os quais dialoguei nessa pesquisa e que foram chaves fundamentais para me aproximar um pouco e muito timidamente ao pensamento do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu Círculo, em especial, seus comentadores: Miotello, Geraldi e Ponzio, passei a ter o entendimento, cada vez mais firme, relativamente estável, porém não petrificado, de que pela circulação e fricção da palavra, pela polifonia presente em uma obra literária podemos vivenciar a alteridade, no sentido de não sermos indiferente ao Outro. Ao referir-se a uma obra de Valentin Volóchinov, chamada *A Palavra na Vida e na Poesia*, Miotello nos lembra que “há uma contínua interpenetração entre ética e estética, texto e contexto, com a vida se dando junto, e isso alargando nossa consciência e nosso modo de ser.” (MIOTELLO, 2020).

Ao realizar este movimento de pesquisa sinto que me aproximei um pouco de um dos ensinamentos extraordinários de Paulo Freire: intuo que fui me deslocando, aos poucos, da curiosidade ingênua, aquela comumente pertencente ao senso comum para um outro tipo de

curiosidade: a curiosidade epistemológica. Conforme apontou Freire (1996), a curiosidade epistemológica é aquela não facilmente satisfeita, não facilmente superada, mas que conduz os aprendizes a outras curiosidades, em movimentos crescentes. Nessa constante interação com autores, fui construindo compreensões mais aprofundadas acerca da palavra, da linguagem, de suas relações com o pensamento, com a educação, a escola, a sala de aula, as práticas pedagógicas. Fui alargando e aprofundando meus entendimentos acerca das potentes relações que se podem estabelecer entre a palavra e suas imbricações com a vida, a arte e o mundo.

Um dos acontecimentos relevantes desta pesquisa foi poder cotejar a palavra literária de Tenório com o Parecer do CNE/MEC que versa sobre as DCNs para a educação das relações étnico raciais. Ao lincar esses dois textos, foi possível ter uma compreensão maior sobre a importância da escola, de políticas educacionais curriculares e das ações pedagógicas preparadas de forma adequada, para compreender melhor a questão do racismo e assim poder enfrentá-lo. Esse cotejamento fortaleceu e ampliou em mim o entendimento de que para combater o racismo e outras formas de discriminação, são necessárias ações responsáveis e entrelaçadas, a corresponsabilidade das pessoas/professores e do Estado brasileiro. Não podemos ficar reféns, à espera de atitudes isoladas e heróicas, de apenas alguns professores, precisamos de políticas públicas que nos incentivam e nos dão suporte para assunção de nossa responsabilidade ética e estética frente ao problema histórico do racismo, conforme salienta o Parecer Nº 3 de 2004 que aprovou as DCNs para a educação das relações étnico raciais:

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, em empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação, de qualquer natureza, não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais,

econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 14-15).

A materialização dessas DCNs deu-se pela publicação da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 e a partir daí, surgiu e ainda cresce movimentos de pesquisa que demonstram que a efetivação desta política ainda é um grande desafio em construção, requer mudanças articuladas em outras políticas, sobretudo de formação de professores, bem como o incentivo à produção, divulgação e uso adequado de materiais didáticos, dentre outras coisas.

Por fim, ressalto que o estudo da obra literária em questão foi muito importante como parte de minha trajetória de formação pessoal e acadêmica ainda em construção e portanto, inacabada, inconclusa. A imersão no estudo deste romance contemporâneo brasileiro, foi potente no sentido de fazer emergir sentidos e compreensões acerca da escola, refletindo e refretando suas contradições e ambiguidades. Ao fazer esses cotejamentos, foi possível perceber a escola em suas possíveis dimensões de opressão, como de libertação, de manutenção das estruturas sociais, como a sua problematização e busca pela transformação. Convido os leitores a fazer maiores aproximações das obras de Jeferson Tenório de obras de outros escritores e escritoras brasileiras; que possamos continuar nossas andanças, na busca de histórias outras, que nos ajudem a compreender o mundo e a vida.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Primas de sapucaia! In: **50 Contos de Machado de Assis**; seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de; SILVA, Nanicleison José da. Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-28, e020074, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/820/884>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética Da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 2ª.ed. EDITORA HUCITEC. São Paulo, 1981.

BARROS, D. L. P. DE. **Dominação, trapaça e conhecimento pela linguagem**. Revista da ABRALIN, v. 14, n. 2, 10 ago. 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1256>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 21 mai. 2023.

_____. **Letalidade policial cai, mas mortalidade de negros se acentua em 2021**. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Uma voz ao sol**: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9705>. Acesso em: 31 jul. 2002.

ESCOLA EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO FRANCISCO. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, 2021.

EVARISTO. Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres. Prefácio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

_____. “Nós mulheres negras, temos uma maneira de ficcionalizar que é diferente”. Entrevista. Conceição Evaristo, Escritora. Correio da Manhã, 18 de abril de 2023. *Instagram*: conceicaoovaristooficial. Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://instagram.com/conceicaoovaristooficial?igshid=MzRIODBiNWFIZA>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. Revisão Técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31a ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**. Estudos Bakhtinianos. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____. **Aula com acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

_____. Palavras Escritas, Índícios de Palavras Ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.

_____. Leitura em Diálogos Entrelaçados. Prefácio. In: MOURA, Edite Marques de. Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, João Wanderley; MIOTELLO, Valdemir; PAJEÚ, Hélio. Live. YouTube. Literatura de Quinta. Sabe que só. A Literatura Como Forma De Compreensão Da Vida. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FIVIROni3Nc>. Acesso em: 18 mar. 2023.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

JESUS, Vera Eunice de. “Quero Carolina Maria de Jesus como uma literata”, diz Vera Eunice de Jesus no Guia Negro Entrevista. **Vera Eunice de Jesus**: entrevista. Entrevistador: Guilherme Soares Dias. Produção: Heitor Salatiel. Direção: Rodrigo Portela. Guia Negro Entrevista. Terra Produções. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-hs5HUYdwQ>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

KAVALERSKI. Luiz Fernando. **Entre a narrativa colonial e a trajetória decolonial**: indícios dos lugares dos afro-brasileiros e indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio. 2020. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: O texto na sala de aula. João Wanderley Geraldi (Org); Milton José de Almeida, et al. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Vídeo. Grupo Gellite UFAL. Aula Aberta: Palavras e Contrapalavras: cotejo e metodologia em Bakhtin - Prof. Dr. Valdemir Miotello. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ruMk1MSCJg>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MOURA, Edite Marques de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire**: Palavras e mundos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PALAS ATHENAS. Belíssimo texto de Thich Nhat Hanh, do livro: O coração da compreensão. **Palas Athenas**. Disponível em: <https://www.palasathena.org.br/2020/04/04/belissimo-texto-de-thich-nhat-hanh-do-livro-o-coracao-da-compreensao/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PESAVENTO, S.J. **História & literatura: uma velha-nova história**. 2006. Disponível em: <<https://nuevomundo.revues.org/1560>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

_____. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura**. História da Educação, ASPHE; FaE; UFPel, Pelotas, n.14,p.31-45,set.2003.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

_____. **Encontro de palavras. O outro no discurso**. Pedro & João Editores. São Carlos, 2018.

_____. O Filósofo. O filósofo. Tradução de Neiva de Souza Boeno, Simone de Jesus Padilha e William Soares dos Santos. Em: **Revista Diálogos**: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

PONZIO, Augusto; MIOTELLO, Valdemir. **A leveza da palavra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SOUSA F, F. Os Conceitos de Cultura e Linguagens na Historiografia: um Debate Interdisciplinar. **INTERthesis**. Florianópolis, v. 12, n. 2. p.18-33, Jul-Dez. 2015.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71306, 2021

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da Pele**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **PPC do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Campus Chapecó – Ingressos a partir de 2019**. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002>. Acesso em: 13 jul. 2022.