



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

GISELE DE ALENCAR CAMORIM

LETRAMENTO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: um olhar sobre si

Marabá/PA
2021
GISELE DE ALENCAR CAMORIM

LETRAMENTO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: um olhar sobre si

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do
título de Mestra em Letras (PROFLETRAS) sob
orientação do Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Área: Linguagens e Letramentos

Marabá/PA

2021

GISELE DE ALENCAR CAMORIM

LETRAMENTO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: um olhar sobre si

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras (PROFLETRAS) sob orientação do Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Área: Linguagens e Letramentos

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos - UNIFESSPA
(Orientador e Presidente)

Profa. Dr^a Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira - UNIFESSPA
(Membro Interno)

Profa. Dr^a Érica Alessandra Fernandes Aniceto - IFMG - Campus Ouro Preto
(Membro Externo)

Data da aprovação: Marabá (PA), _____ de _____ de 2021.

À minha mãe, Ana Maria, por sempre acreditar em mim, por seu amor e dedicação.

À minha avó, Dona Rilza, por seu amor, incentivo e exemplo de vida.

À minha esposa, Conce Chagas, por seu amor, apoio, incentivo e cobranças nos momentos certos.

À minha tia, Vanja, por sempre acreditar em mim, me apoiando e incentivando.

A todas as pessoas que nesta sociedade são oprimidas e sofrem com o preconceito e a discriminação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida e por me permitir realizar sonhos e evoluir como ser humano paulatinamente em busca da concretude dos meus objetivos.

À minha mãe, Ana Maria, por todo amor, dedicação, incentivo e palavras de conforto nos momentos de angústia.

A meu pai, Valdo Camorim (in memoriam), por todas as lições de amor, dedicação, superação, persistência e valores que trago ao longo desta caminhada.

A meu avô, Francisco Camorim (in memoriam), por todo o seu amor, seus conselhos e orientações fundamentais nos momentos em que mais precisei. Por ter feito o papel de um pai dedicado e amoroso, me dando aulas de história, que foram essenciais e determinantes para a minha aprovação no vestibular.

À minha avó, Dona Rilza, cuja história de vida me serviu de orientação, trazendo-me valores e princípios importantes para a minha formação enquanto ser humano. Sou-lhe eternamente grata por todo o seu amor, incentivo, carinho e apoio.

À minha esposa, Conce Chagas, pelo amor, dedicação, apoio e cobranças que me impulsionaram a sair da zona de conforto e realmente enfrentar meus medos.

À minha irmã, Germana, por todo o seu apoio, disposição e amor envolvido. Obrigada por todo incentivo.

A meu sobrinho, Gabriel Camorim, por sua contribuição como leitor voraz e curioso, por ter-me apresentado autores marginais que muito ajudaram nesta pesquisa. Obrigada, filho querido!

A meu orientador, Prof.º Dr. Gilmar Bueno, pela orientação, pelo apoio, disposição, competência, profissionalismo, conhecimento repassado. Obrigada pelas palavras de apoio e confiança, que me chegaram como luz nos momentos de escuridão.

Às professoras Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e Dra. Erica Alessandra Fernandes Aniceto, pela gentileza de terem aceitado o convite de participarem como membros da banca examinadora e, assim, contribuir com minha formação e colaborar com esta dissertação. Muito obrigada mesmo!

A toda a equipe docente que faz parte do Programa do ProfLetras campus Marabá, em especial aos professores doutores Gilson Penalva, Gilmar Bueno, Mariana Ribeiro e Ana Clédina Gomes, por suas contribuições com aulas proveitosas, que nos proporcionavam momentos de reflexão e de grande aprendizado.

Aos meus colegas de curso que pude ter o prazer de conhecer e juntos construirmos conhecimentos e relações de companheirismo e amizade.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram, direta ou indiretamente, para a minha formação e a construção deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

“O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.”

ROSA (1994, p. 24-25)

RESUMO

Este trabalho foi idealizado com base em situações vivenciadas no ambiente escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, em constante processo de avaliação e mudanças. Ao longo dos meus 15 anos de magistério, pude perceber variados conflitos existentes em sala de aula advindos principalmente do *bullying*, prática geralmente relacionada ao desrespeito às diferenças, à formação da identidade e ao caráter do educando, o qual, na maioria das vezes, provém de um ambiente familiar socialmente vulnerável. Considerando esses aspectos, a proposta, neste estudo, é de, utilizando o letramento digital, analisar a construção da identidade dos educandos de uma escola da periferia de Marabá, por meio de uma reflexão acerca dos conflitos em sala de aula, motivados em grande parte por essas lacunas identitárias provenientes de inúmeros problemas sociais que circundam a comunidade tomada como objeto de pesquisa. Intenciona-se, com a proposta, promover também no educando uma reflexão sobre sua condição de aluno e agente de sua própria transformação. As estratégias adotadas para alcançar os objetivos propostos vão desde oficinas de gêneros digitais, avatares, apresentação de filmes e debates, até leitura e interpretação de textos relacionados às temáticas de interesse neste estudo, particularmente as relacionadas a preconceitos e discriminações sociais. Como embasamento teórico servirão de referência Street (2014), Rojo (2009), Soares (2017), Cafieiro (2005, 2010), Morin (2011), Braga (2013), entre outros.

Palavras-chave: Letramento. Identidade. Resistência. Língua Portuguesa. Práticas de leitura e escrita.

ABSTRACT

This paper was conceived based on situations experienced in the school environment and its implications in the teaching-learning process, in a constant process of evaluation and changes. Throughout my 15 years of teaching, I could notice several conflicts existing in the classroom, mainly due to bullying related to disrespect for differences, identity formation and character of the student, most of the times coming from a socially vulnerable family environment. Considering these aspects, the proposal of this work is, using digital literacy, to analyze the construction of identity of students from a school in the outskirts of Marabá, through a reflection about the conflicts in the classroom, largely motivated by these identity gaps arising from numerous social problems that surround the community taken as the object of research. This proposal is also intended to promote in the students a reflection about their condition as students and agents of their own transformation. The strategies adopted to achieve the proposed goals range from workshops on digital genres, avatars, film screenings and debates, to reading and interpreting texts related to the themes of interest in this study, particularly those related to prejudice and social discrimination. Street (2014), Rojo (2009), Soares (2017), Cafieiro (2005, 2010), Morin (2011), Braga (2013), among others, will serve as a reference.

Keywords: Literacy. Identity. Resistance. Fanfic. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de bullying identificados.....	33
Figura 2 – Sentimentos admitidos pelos alunos autores de bullying.....	35
Figura 3 – Participantes do bullying.....	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEITOS IMPORTANTES PARA COMPREENSÃO DA PESQUISA.....	14
2.1 Concepções de língua e linguagem	15
2.2 Letramento	16
2.2.1 Letramento digital.....	21
2.2.2 O gênero digital Fanfiction	24
2.3 Identidade.....	26
2.3.1 Identidade e resistência	29
2.4 Bullying.....	32
2.4.1 O perfil dos envolvidos no bullying.....	36
2.4.1.1 As vítimas.....	36
2.4.1.1.1 Vítima típica	36
2.4.1.1.2 Vítima Provocadora.....	36
2.4.1.1.3 Vítima agressora	36
2.4.1.2 Os agressores	37
2.4.1.3 Os espectadores.....	37
2.4.1.3.1 Espectadores passivos	37
2.4.1.3.2 Espectadores ativos	37
2.4.1.3.3 Espectadores neutros	38
2.4.2 O bullying como gatilho	38
2.4.2.1 Columbine- Colorado- Estados Unidos	38
2.4.2.2 Massacre de Realengo- Rio de Janeiro – Brasil.....	39
2.4.2.3 Massacre de Suzano – Suzano- São Paulo- Brasil.....	40
3 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	42
3.1 Práticas de leitura e escrita em sala de aula.....	42
3.2 Práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.....	46
4 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	48
4.1 Caracterização da proposta.....	49
4.1.1 O que são oficinas?.....	49
4.2 Descrição das oficinas.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática o estudo da construção e da autopercepção da identidade por meio dos letramentos social, cultural e digital, de forma a aplicá-lo em experiências – oficinas de leitura e escrita – com alunos do ensino fundamental de uma escola periférica da cidade de Marabá. O objetivo, a princípio, foi o de, com base nos resultados dessa aplicação, obtidos por meio da coleta e análise de dados, fornecer paradigmas para outros professores que se dedicam às práticas de leitura e escrita em língua portuguesa. Todavia, o advento da pandemia de coronavírus inviabilizou a pesquisa em sala de aula e exigiu do pesquisador a reorientação de propósitos, ou seja, focalizar, sobretudo, as oficinas como possíveis práticas a serem adotadas por professores do país que presenciam em sala de aula conflitos advindos principalmente do *bullying*, prática geralmente relacionada ao desrespeito às diferenças, à formação da identidade e ao caráter do educando, o qual, na maioria das vezes, provém de um ambiente familiar socialmente vulnerável. A reflexão aqui proposta acerca desses conflitos nascidos em sala de aula, motivados em grande parte por essas lacunas identitárias provenientes de inúmeros problemas sociais, pode servir (e é essa a nossa intenção) para que professores encontrem algumas possibilidades de resgatar nos alunos a autoconfiança para resistir às adversidades encontradas em seu percurso de formação, ao buscarem um lugar na sociedade que lhes permita exercer dignamente seus direitos como cidadão.

O estudo apoia-se na concepção interacional da linguagem, que norteia um trabalho em sala de aula realizado por um viés dialógico, valorizando as variedades linguísticas e o contexto social e cultural dos indivíduos e promovendo a interação entre eles, no ambiente escolar, assim como entre cada indivíduo e os agentes do meio social no qual está inserido.

O ambiente escolar é o primeiro espaço de interação social depois do ambiente familiar, e, nesse novo espaço de convivência, surgem as comparações entre os indivíduos de diferentes identidades. Em uma sociedade atravessada por conflitos relacionados à intolerância e ao preconceito, cotidianamente influenciada por uma cultura cada vez mais digital, faz-se mais do que necessário promover reflexões sobre temas relevantes como a histórica e persistente intolerância com tudo que foge aos ditos “padrões” já instituídos. Essas reflexões são propostas nesta pesquisa de forma concomitante à exploração do letramento digital, que está entre as novas práticas de linguagens requeridas nesse novo universo.

Em razão do desrespeito às diferenças, ao que foge a padrões pré-estabelecidos, seja no aspecto físico do sujeito, seja no nível comportamental, cultural, entre outros, muitas situações de conflito são geradas no ambiente escolar. Não raro, o fator desencadeador dessas situações

é o *bullying*, prática cada vez mais comum nas escolas e que tem gerado sérias consequências para as vítimas, assim como tem demandado iniciativas em várias esferas para erradicá-la.

Escolher o *bullying* como tema não se justifica aqui pelo fato de se tratar de um assunto constantemente em evidência nos meios de comunicação, mas por observar que as quase inexistentes iniciativas para combater o problema podem contribuir para a naturalização dos atos violentos no ambiente escolar. Também poderia citar como fator de peso para a escolha do tema a minha própria experiência como objeto de discriminação. Negra, vinda de uma família de poucos recursos e com uma orientação sexual que se distancia do padrão social aceitável, durante minha trajetória de vida, fui vítima de discriminação e temia me expor por conta do preconceito, preferindo a invisibilidade para não sofrer a rejeição e ataques que cotidianamente presenciava em relação a outras pessoas.

Hoje me vejo refletida em alguns alunos que se mostram acuados ou perseguidos por outros colegas, sofrendo por conta de traços de sua identidade. Tomando como mola propulsora esses conflitos que persistem em nossa sociedade, o trabalho aqui apresentado foi desenvolvido por meio de um estudo reflexivo sobre a construção da identidade pelos nossos educandos, de forma a propor estratégias que possam levá-los à reflexão, encorajando-os a se defenderem por meio do empoderamento.

Para atingir o fim proposto, adota-se aqui, como meio, um trabalho com a leitura e produção de texto no ambiente virtual, que é bastante familiar ao alunado. E considerando que, nesse ambiente, têm surgido gêneros textuais digitais que podem ser explorados para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, foi eleito o gênero *fanfiction*, que é produzido nas redes sociais numa experiência de escrita criativa e colaborativa. Essas produções serão feitas em oficinas desenvolvidas ao longo da pesquisa, que está estruturada conforme descrição a seguir.

No primeiro capítulo, serão abordados conceitos importantes para o embasamento do trabalho, como as concepções de língua e linguagem, baseadas nos estudos de Travaglia (2009), e estudos sobre letramento multicultural, tema bastante relevante para condução das oficinas. Serviram-nos de referência, nesse aspecto, as considerações de Street (2014), com seu modelo ideológico que leva em conta as práticas concretas e sociais em que o indivíduo se encontra, ao deparar com povos e culturas, para construir múltiplos saberes. Para o letramento digital, recorreremos aos estudos de Braga (2013), que versam sobre a responsabilidade da escola em ampliar o letramento do alunado, no caso, o letramento digital, com vistas a aprimorar as práticas de leitura e escrita. Para o estudo do gênero textual digital *fanfiction*, serviram-nos de fontes Azzari e Custódio (2013) e Silva (2013), que dão enfoque à multimodalidade existente

nesse gênero. Para tratar do tema identidade, recorremos aos estudos de Hall (2006), o qual confere à identidade um perfil fragmentário e defende que esta é formada segundo os elementos influenciadores do contexto em que vive o sujeito. Compartilhando dessa mesma ideia, Bauman (2005) acredita que o conceito de identidade está atrelado a um perfil de sociedade que impõe incertezas e a fugacidade das coisas. Ainda sobre a construção de identidades, trazem contribuições para este trabalho os estudos de Castells (2018), que defende uma multiplicidade de identidades para um único indivíduo, a que ele chama também de “papéis”, pois o ser social pode desempenhar atividades diversas na sociedade. E, para fechar o capítulo, abordamos o tema resistência, que está diretamente relacionado com a defesa da identidade, pois atos de resistência, hoje, são mais do que necessários para garantir a sobrevivência da pluralidade e a liberdade de ser do indivíduo.

No segundo capítulo, faz-se uma retrospectiva sobre a evolução das concepções de leitura e escrita desde os anos 1960 até os dias atuais. Contribuem para essa abordagem Cafiero e Coscareli (2013), que falam da mudança do papel do leitor ao longo do tempo – de um sujeito passivo diante do texto, ou simplesmente um mero decodificador de símbolos, àquele que interage com o texto e é responsável pela construção de sentido. Nesse capítulo dedicado à leitura e à escrita, são ricas também as contribuições de Koch (2016), Cosson (2020), Fabrício (2006) e Abramovay (2002). E ainda tratando da evolução da concepção da leitura e do papel do leitor, adentramos no ambiente digital para falar de letramento digital e dos textos mutissemióticos, segundo os estudos de Ribeiro e Novais (2012), de Rojo (2007) e Lemke (2010).

O terceiro e último capítulo é dedicado à descrição da metodologia e da proposta de intervenção realizada por meio das oficinas de leitura e escrita, que, devido à pandemia do Covid-19, não foram aplicadas presencialmente e passaram a constituir uma proposta para docentes que trabalham com o ensino de língua portuguesa. Orientam essa atividade os estudos de Thiollent (2011) e de Fonseca (2002), que defendem a participação do investigador na ação, agregando, assim, mais conhecimento à pesquisa. Esse terceiro tópico finaliza com o detalhamento das oficinas que serão propostas, tendo como referenciais as habilidades descritas na BNCC (2017).

2 CONCEITOS IMPORTANTES PARA COMPREENSÃO DA PESQUISA

2.1 Concepções de língua e linguagem

Ao longo da existência humana, a linguagem foi definida conforme as percepções e conhecimentos adquiridos pelo homem em cada época. Entender a linguagem humana é entender o papel do homem frente à sociedade, é entender os mecanismos que contribuem para a concretização do uso da linguagem. Três concepções relevantes sobre linguagem orientam este trabalho e aqui são abordadas levando-se em conta o grau de contribuição que oferecem para o entendimento dessa faculdade inata e específica do ser humano.

A primeira concepção apresentada por Travaglia (2009) toma a linguagem como pura expressão do pensar. Assim sendo, a dificuldade de expressão estaria diretamente relacionada à dificuldade de elaborar o pensamento. Essa é a mais antiga das concepções e toma a linguagem como parte final de um processo que começa no interior da mente. E de onde vem o pensamento? A busca de resposta a essa pergunta já serviu de inspiração a Anjos (1998), poeta brasileiro, em cujo poema “A ideia” apresenta indagações e conjecturas acerca dessa faculdade humana:

De onde ela vem?! De que matéria bruta
Vem essa luz sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como estalactites de uma gruta?!
Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e executa!
Vem do encéfalo absconso que a constribe,
Chega em seguida às cordas da laringe,
Tísica, tênue, mínima, raquítica ...
Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra
No molambo da língua paralítica! (p.6)

Metaforicamente, o poema parece ilustrar a concepção de linguagem como uma simples tradução do pensamento defendida por Travaglia. Os versos “Vem do encéfalo absconso que a constribe/ Chega em seguida às cordas da laringe” desenharam esse percurso do nascimento à materialização do pensamento por meio da linguagem.

A segunda concepção considera a linguagem como um mero instrumento de comunicação, como meio para se expressar. A língua é vista como um conjunto de símbolos, ou seja, um código usado por, no mínimo, duas pessoas com a finalidade de transmitir mensagens e informações de um emissor para um receptor e vice-versa. É também considerada como um ato social, pois envolve o contato com pessoas e requer que o código seja usado de

forma igual para uma feliz efetivação da comunicação. Essa teoria trata da linguagem por um viés monológico, já que nela a língua é analisada como instrumento, sem levar em consideração o homem e seu contexto social. (TRAVAGLIA, 2009).

A terceira concepção vê a linguagem como processo de interação, ou seja, leva-se em conta todo um contexto em que a língua é utilizada. Essa concepção vai além do que propõe a primeira e a segunda concepções, pois reconhece a linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento, mas também a toma com uma forma de interação social, um meio que o homem tem de modificar e ser modificado no contexto em que se interrelaciona. Barros (2005) confere valor a essa evolução ao referir a algumas contribuições que a possibilitaram:

A segunda objeção feita aos modelos da teoria da informação, a do caráter linear dos esquemas, teve como reação os estudos desenvolvidos sobretudo nos Estados Unidos, a partir dos 1950, que propõem um modelo “circular para a comunicação”: a comunicação, no quadro da teoria da “nova informação”, da sociologia da comunicação ou da análise da conversação, não deve mais ser pensada como um fenômeno de mão única, do emissor para o receptor, mas como um sistema reversível e interacional. Bakhtin, como vimos, vai longe na questão, pois considera a interação a realidade fundamental da linguagem (p. 71- 88).

As três concepções aqui apresentadas, presentes nos estudos de Travaglia (2009), formam um tripé que sustenta as bases revolucionárias para o ensino da gramática, que não pode se dar apartado da concepção dialógica de linguagem.

Barros (2005) se apoia na teoria bakhtiniana ao se referir à linguagem como um objeto complexo e que dialoga com muitos elementos fora e no interior do texto:

Três pontos devem ser esclarecidos: em primeiro lugar, é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é o de que dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto; a terceira e última observação é sobre o caráter ideológico dos discursos assim definidos. (BARROS, 2005, p. 32-33).

Como realça Barros, a dialogicidade apresentada por Bakhtin é o que caracteriza a língua, pois, além de seu caráter histórico, a linguagem esculpida em texto apresenta múltiplas vozes que dialogam com vários outros textos.

2.2 Letramento

Outro conceito importante para o entendimento desta pesquisa e seus objetivos é o de letramento. Ao longo dos anos, os conceitos de alfabetização e letramento se misturaram equivocadamente como se fossem equivalentes. Na verdade, alfabetização e letramento são conceitos diferentes. Alfabetização está relacionada à decodificação de grafemas; letramento tem a ver com as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, conforme se vê em Soares (2017):

[...] letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. Como Kirsch e Jungeblut (1990) afirmam, letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. Acreditando no poder do letramento para conduzir ao progresso social e individual, os autores definem-no como “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades.” (p.1- 8) (SOARES, 2017, p. 74).

O conceito de letramento é algo novo no âmbito educacional, porém está cada vez mais presente quando o assunto é o trabalho com o aprendizado de língua. O letramento está relacionado com o “entendimento”, a “competência” e o “preparo” para as práticas sociais, sejam elas de qualquer ordem. Em novos estudos, o letramento ganhou uma ampla definição associada a conhecimentos independentes, ou seja, um sujeito pode ser letrado em alguma atividade, porém não ser alfabetizado. Assim, temos um leque de situações que englobam alfabetização ou letramento, ou os dois ao mesmo tempo.

Sabemos que a sociedade nos oferece infinitas situações com as práticas letradas e sabemos também que a escola é um espaço para o aperfeiçoamento dessas práticas. Segundo Street (2014), é função do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos. O professor, por meio de seu desempenho e comprometimento no espaço escolar, propõe o exercício e a formação de sujeitos preparados para a inserção na vida cidadã, donos de opinião e pontos de vista próprios. Isso está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a qual imputa ao Estado e à família o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Porém, sabemos das dificuldades pelas quais passam as escolas públicas para que um trabalho efetivo e satisfatório seja concretizado. Afinal, a maioria de nosso alunado vem de famílias que, muitas vezes, não dão o devido suporte ao aluno por não terem condições mínimas para tal.

A escola é um espaço de interação e de transformações, porém é grande a porcentagem de alunos que ainda não se apropriaram desse espaço como seu e não têm consciência do poder que ele pode lhes oferecer. Cabe ao professor conscientizá-los disso. Esse trabalho pode ser

feito por meio das práticas de leitura e escrita tomadas como práticas sociais, de forma a possibilitar ao aluno a segurança para atuar na realidade na qual está inserido, com todos os seus conflitos e problemas, a fim de contribuir para a sua transformação.

A formação do alunado pautada nas práticas sociais e a conscientização sobre os múltiplos letramentos existentes na sociedade contemporânea têm de orientar a prática educativa escolar.

É através do domínio das práticas de leitura e escrita, consideradas como práticas sociais, que o aluno poderá ser um agente na sociedade a ponto de transformá-la. Por isso, conforme nos lembra CAFIERO (2005), esse processo não pode se dar apartado do meio em que se insere o aluno e dos seus conhecimentos de mundo:

[...] é possível argumentar que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2005, p. 86)

A autora também enfatiza o compromisso da escola com o educando nesse processo e os meios pelos quais o aprendizado da leitura deve se dar:

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com o teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (CAFIERO, 2005, p. 88)

Fica claro, assim, o importante papel do professor e da escola como facilitadores no processo de letramento do educando, a fim de que ele possa ter uma efetiva participação na sociedade, “alargando-lhe os limites da mente” (CAFIERO, 2005) e promovendo o seu letramento numa perspectiva social. Vivemos em uma sociedade marcada por transformações profundas, como a rapidez das informações, propiciada pelo avanço da tecnologia, a diversidade de culturas, entre outros.

Essas transformações, responsáveis, a cada dia, por novas práticas também requerem um novo jeito de fazer a práxis docente. Para Rojo (2009), é urgente que a escola passe a se

preocupar com o acesso a outros espaços valorizados de cultura, como os museus, bibliotecas, teatros, espetáculos e também a outras mídias como as digitais. E a familiaridade com as mídias digitais tornou-se imperativa com a ocorrência da pandemia, que obrigou as escolas a implementar, em caráter emergencial, um ensino remoto, que, por sua vez, pôs em evidência as fragilidades de estruturas nas instituições de ensino no que se refere às condições desiguais de acesso à tecnologia e de competências para operá-la. Mais do que nunca, fica clara a necessidade de preparar o aluno para uma autonomia na aprendizagem, oferecendo-lhe meios de ativar seus próprios conhecimentos na aquisição de outros.

É igualmente importante que se estabeleçam relações de permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos discentes e a cultura valorizada que neles circula ou poderá vir a circular. Isso poderá ser um facilitador para promover a inclusão social e diminuir o insucesso escolar.

Diante de tantas transformações presentes hoje na sociedade, e em vários aspectos, faz-se necessário também que elas ocorram no fazer em sala de aula. Segundo Kleiman (2007), o professor deve atuar como um “agente de letramento”, ou seja, ter sua atuação focada nos aspectos políticos do seu trabalho.

A necessidade de se estar informado hoje e de estar apto a detectar toda e qualquer forma de “ludibriação” que a vida pode nos apresentar é uma das competências resultantes do letramento, de grande importância para a sobrevivência social. As variadas competências existentes estão relacionadas aos múltiplos letramentos que a sociedade contemporânea valoriza. Assim, os “multiletramentos”, designação dada para as competências contemporâneas por um grupo de pesquisadores que se reuniram em Nova Londres, é assim definido:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, p. 13, 2012)

Segundo Rojo, a multiplicidade cultural e a multiplicidade de significados que um objeto (constituição dos textos) pode vir a apresentar é que caracteriza o conceito de “multiletramento”. Sabemos que nossa sociedade é basicamente multicultural, sobretudo no Brasil, país formado da fusão de distintas culturas, umas mais valorizadas que outras. Essas concepções devem estar na base do trabalho na sala de aula, como assinala Canclini (2008), para quem a cultura na contemporaneidade abrange toda e qualquer forma de manifestação, seja

popular ou erudita, misturando relações entre o hegemônico e o subalterno, moderno e tradicional, etc. É o que ele chama de “cultura híbrida”, ou seja, resultante de diferentes versões sobre si mesma.

É interessante e relevante trabalharmos com essa questão do “hibridismo cultural” e levarmos aos nossos educandos novas e variadas formas de produção textual para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, de forma a proporcionar-lhes novos tipos de letramento. É igualmente significativo o trabalho com a diversidade cultural e o respeito às variedades, o que pode vir a ser um caminho para a prevenção ao *bullying*.

O trabalho com a pluralidade cultural é de grande relevância no espaço escolar e deve abranger a variedade de etnias, credo, pontos de vistas, identidades culturais entre outros, pois vivemos numa sociedade intolerante com as diferenças e com o que foge a padrões preestabelecidos.

E é nesse cenário atravessado de preconceitos e exclusão que as identidades oprimidas vivem as suas piores experiências de negação das suas raízes e culturas. Essa é uma realidade que pode ser questionada, por meio das práticas de leitura e escrita em sala de aula, com vistas à sua transformação.

O crescimento da violência tem sua raiz na exclusão social, e cabe à escola valorizar o multiculturalismo nas suas práticas, como enfatiza Canen e Moreira (2001):

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. A partir de tais reflexões, ao mesmo tempo amplamente definidas e criticadas, constitui-se a base do que tem sido denominado de multiculturalismo em educação. Difundem-se, então, as discussões sobre os objetivos e as possibilidades de uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, sobre as divergências teóricas e metodológicas referentes à própria concepção de multiculturalismo, bem como sobre os diversos contextos do multiculturalismo e suas especificidades. (CANEN; MOREIRA, p. 16).

Interessante ressaltar que os autores tanto se referem à prática do profissional da educação como também à sua própria formação, que deve estar pautada na valorização da pluralidade cultural, para que sejam multiplicadores dessa abordagem em sala de aula. É o que propõe o “modelo ideológico de letramento” de Street (2014):

[...] a transferência de letramento para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir

habilidades técnicas, superficiais [...]. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. (STREET, p. 31)

Como se vê, o contexto no qual as práticas docentes são produzidas é bem mais importante e influenciador na vida do aluno do que, propriamente, as habilidades relacionadas às técnicas de leitura e escrita. A formação docente deve, pois, ser baseada em princípios e valores relacionados com o respeito ao próximo e aceitação da pluralidade cultural. Desejável mesmo é que o profissional docente tivesse sido educado em um meio familiar que o ensinasse a lidar com as diferenças e aceitar o novo, mas bem se sabe que, no seio da maioria das famílias brasileiras, ainda se cultuam atitudes preconceituosas e discriminatórias. É preciso que o docente ressignifique essa forma de conviver com as diferenças.

2.2.1 Letramento digital

A revolução tecnológica trouxe mudanças irreversíveis em inúmeras áreas profissionais, e não foi diferente na área educacional. Entre as tantas inovações trazidas pela revolução digital, pode-se acentuar a facilidade e rapidez de comunicação. Essas mudanças exigiram novas práticas de letramentos que se tornaram imprescindíveis na sociedade atual. São muitas as habilidades exigidas para se operar situações práticas no cotidiano. É fato que a geração atual de crianças e adolescentes já têm familiaridade natural com as ferramentas tecnológicas, mas a desigualdade social não possibilita o acesso democrático dos alunos a equipamentos, como computadores, tablets, celulares, entre outros. Ainda assim, é preciso que a escola favoreça o letramento digital, ciente de que é papel dela preparar seus alunos para vivenciar as diversas situações do cotidiano, por meio da ampliação do letramento dos seus alunos, como defende Braga (2013):

Como professores, nossa meta é expandir as condições de circulação social de nossos alunos, permitindo que eles desenvolvam as habilidades necessárias para a construção de conhecimento e modos de compartilhar informações privilegiadas pela sociedade atual. Nosso trabalho amplia as possibilidades de aceitação e participação do nosso aluno em diferentes tipos de comunidades que dominam e pressupõem o domínio de determinados conteúdos e de perspectivas discursivas. Junto com os “conceitos de área” ensinamos também as formas de comunicação esperadas por essas diferentes comunidades. Isso sustenta a afirmação de que todos os docentes estão diretamente envolvidos na ampliação do repertório de letramento de seus alunos. O professor de língua portuguesa (ou mesmo de língua estrangeira) pode ser um aliado importante nesse processo, já que trabalha também com a adequação das escolhas linguísticas a determinados gêneros discursivos. Trabalhos de natureza interdisciplinar podem favorecer ou mesmo demandar esse tipo de parceria entre áreas acadêmicas na escola,

o que auxilia os alunos a adquirirem múltiplos letramentos que são necessários à participação social efetiva fora do contexto escolar. (BRAGA, 2013, p. 49).

Além do letramento digital, o ambiente virtual pode oferecer aos discentes o contato com variados gêneros discursivos, informações variadas e suporte para construção de conhecimentos, ajudando em uma formação crítica dos educandos:

O desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual, no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos. Pensando em termos de educação, é importante que a escola esteja atenta para essas mudanças, de modo a poder explorar, de forma eficiente, os recursos que essa tecnologia oferece para a formação e educação crítica dos alunos, considerando as diferenças que caracterizam as condições materiais de trabalho que tipificam a escola brasileira. (BRAGA, 2013, p.15).

E ainda segundo Braga (2013), é imperativo que as unidades educacionais públicas sejam equipadas de suporte suficientemente qualificado para que seus alunos tenham acesso fácil à informação, pois atualmente o papel do professor não pode ser o de informar e transmitir conhecimento, mas de orientar seus alunos a processar as informações a que têm acesso, validar fontes confiáveis e aplicar os conhecimentos em situações do cotidiano. Só assim o docente terá papel importante na aquisição e desenvolvimento do letramento digital de seus alunos.

As ferramentas proporcionadas pelo letramento digital contribuem com o aprimoramento da leitura e da escrita, desde que seu uso seja tutelado por um docente que também saiba usá-las a favor da educação, com o objetivo de combater o analfabetismo funcional.

As dificuldades que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem em outras áreas do conhecimento, além da área de linguagens, é comumente (e com razão) atribuída à falta de domínio da leitura e da escrita, mais especificamente à interpretação de texto. Podemos dizer que essa dificuldade não é recorrente somente na vida escolar de um cidadão; é algo que persiste depois de concluídas algumas etapas dos estudos. Com frequência deparamos, hoje, com pessoas, dos mais variados níveis escolares, que leem um texto e não conseguem abstrair o conteúdo na sua totalidade e nem fazer inferências.

É incontestável que, com o avanço da tecnologia, houve um crescimento dos meios digitais para leitura, entre os quais podemos citar o aplicativo WhatsApp, disponíveis para tornar mais célere a comunicação entre as pessoas. É necessário explorar esses meios, usando-os a favor do trabalho com o letramento digital.

Para reforçar a importância da internet no trabalho com a leitura no ambiente escolar, vale lembrar as palavras de Coscarelli (2009), para quem a imagem, desde que seja um complemento para o texto verbal, influencia positivamente no desenvolvimento das habilidades de compreensão de texto:

Na minha pesquisa de doutorado (COSCARELLI, 1999), estudei a influência da imagem na produção de inferências, e, conseqüentemente, na compreensão de textos informativos. Comparei a leitura de textos com imagens (vídeos curtos) e sem imagens em um ambiente de navegação restrita.

Esta pesquisa me permitiu concluir que a imagem que ilustra e complementa o texto verbal contribui positivamente para a compreensão deste, uma vez que leva o leitor a gerar mais inferências conectivas, que são imprescindíveis à compreensão. No entanto, para a otimização da combinação desses dois estímulos (texto e imagem), é preciso que texto e imagem ofereçam ao leitor informações complementares (e não, redundantes). Ou seja, para funcionar bem, gerando melhores resultados na compreensão do texto, devem se complementar e não se sobrepor. Isso significa que há uma forma de fazer esse texto que gera melhores resultados de leitura. (COSCARELLI, p. 550, 2009).

Segundo a autora, texto verbal e não verbal têm de se complementar quando se pretende desenvolver no aluno a importante capacidade para fazer inferências. E sob esse aspecto, é preciso reconhecer que os textos de livros didáticos nem sempre conseguem explorar esse “casamento” da palavra com a imagem e dele tirar proveito para desenvolver no aluno a habilidade de interpretar, fazer inferência, prever intencionalidades e outros fatores de produção de sentido na leitura. Por isso é que cabe ao professor hoje lançar mão de outros recursos além do livro didático, levando em conta que, no ambiente virtual, são inúmeros os recursos favoráveis, os quais muitos de nossos alunos já dominam. É o que nos lembra Coscarelli (2010):

O aluno, por razões diversas – entre as quais podemos citar a falta de acesso fácil às fontes de informação – costumava receber o texto em antologias, livros didáticos ou em páginas mimeografadas ou xerografadas e raramente era levado a uma farta biblioteca, onde poderia livremente buscar as informações de que precisava. Quando a ele era dada a oportunidade de pesquisar, ele contava com uma única enciclopédia que tinha em casa ou na casa de algum parente ou amigo.

Essa realidade é muito diferente da que temos hoje, na qual o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros. (COSCARELLI, 2010, p. 36)

É fato que muitos professores ainda encontram certa resistência por parte de alguns pais no que diz respeito à convivência saudável entre seus filhos e os ambientes virtuais. E é preciso reconhecer que eles têm razão para tal, pois a internet é uma ferramenta que tem de ser bem usada. Aí é que entra o importante papel da escola na orientação para esse uso, na validação de

fontes confiáveis, no alerta para os riscos do mau uso. Pais e professores têm de ser parceiros nessa educação digital. O professor, na sala de aula, terá o papel de intermediador no processo de aquisição de habilidades com as ferramentas digitais, como bem diz Szymanski (2000):

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo expressa-se na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos, em procedimentos que garantam a sua aquisição e fixação e na constante avaliação dos membros receptores quanto ao seu grau de assimilação do que lhes foi transmitido. Há, também, a reconsideração de estratégias de transmissão de herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração. (SZYMANSKI, 2000, p. 16)

Referendando o que diz o autor, a família é peça importante na educação dos filhos e fundamental para um exitoso processo de interação no ambiente escolar e progresso no processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve ao fato de ela ser a instituição que pode e deve cobrar a assimilação dos saberes repassados por ela própria aos seus descendentes, com o intuito de contribuir para a formação de seres bem mais aptos a conviver numa sociedade que nos surpreende a cada dia com o “novo”, a diversidade cultural, a diversidade de pensamentos, de pontos de vista, de situações, etc.

2.2.2 O gênero digital *Fanfiction*

A tecnologia nos trouxe muitas inovações, e uma delas foi o surgimento dos gêneros textuais digitais. O universo cibernético e seus encantos conquistam diariamente crianças, jovens e adultos e são cada vez mais imprescindíveis em nossas vidas. Esse universo é um campo fértil e nos brinda a cada dia com algo novo.

No que se refere aos gêneros textuais digitais, alguns são recentes, outros já existiam, mas só ganharam força nos ambientes virtuais, como é o caso da *fanfiction*, conhecida também como *fanfic*, que surgiu antes do ambiente digital, mas foi nesse meio que ganhou popularidade.

As *fanfics* são textos escritos por fãs dos mais variados objetos de adoração. Black (2006, p. 3 *apud*. Cavalcanti, 2010, p. 6) nos fornece uma definição mais completa do gênero:

Fanfiction é a escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas ou ícones culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs autores imaginativamente estendem o enredo ou a cronologia original [...], criam novos

personagens [...], e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens já presentes na fonte original. [tradução nossa]

Uma das características dos fãs é que nunca estão satisfeitos e querem sempre um pouco mais dos seus ídolos, e isso é o que move esses seguidores das redes sociais a produzir narrativas de continuidade envolvendo seus personagens favoritos. Sabemos, como educadores, o quanto é preocupante o desinteresse da maioria dos nossos alunos pela leitura, mas, como a *fanfic* se ambienta no universo digital, é esperado que os jovens vejam na leitura e escrita desse gênero de texto algo motivador.

Para que possamos levar esse gênero e outros do universo cibernético para as salas de aula, temos que estar abertos às novas concepções de leitura e de escrita, pois só assim será possível conquistar novos leitores e novos produtores de texto. Além disso, é preciso considerar que é compromisso da escola desenvolver também o letramento digital e preparar seus alunos para ler os diversos tipos de textos que circulam nos ambientes da internet. E como questionam Azzari e Custódio (2013):

Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar? Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas? Para tanto, talvez devêssemos primeiro começar revendo nossa visão de literatura. (p. 81)

Como exposto pelas autoras, apesar dos inúmeros percalços que impossibilitam ou dificultam o acesso igualitário ao universo cibernético, mesmo que minimamente, quase todos os nossos alunos já tiveram ou têm algum contato com esse universo. E o professor precisa romper com a resistência em explorar os ambientes virtuais na sala de aula. É bem verdade que, muitas vezes, faltam recursos e que o acesso à tecnologia não é igualitário no nosso país. Mas se queremos alunos motivados, não podemos ignorar os interesses deles, próprios da faixa etária em que se encontram.

Assim sendo, é preciso atentar para o que diz Silva (2013):

Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos. (SILVA, 2013, p. 93)

Desenvolver essas habilidades nos alunos é inseri-los em uma sociedade cada vez mais conectada às novas tecnologias e que, por isso, exige que eles adquiram novas competências para a inserção nos diversos segmentos sociais.

2.3 Identidade

As várias transformações pelas quais a nossa sociedade já passou, passa e, com certeza, continuará passando interferem na construção de identidade do sujeito, já que ele se sente impelido a acompanhar tais mudanças para ser socialmente aceito. Para o homem pós-moderno, a necessidade de se enquadrar em um grupo de “iguais” é fundamental para a sua representatividade na sociedade (HALL, 2006).

O pensamento iluminista via a questão da identidade como algo pronto no sujeito, como se o indivíduo permanecesse o mesmo, o que pressupõe uma concepção muito individualista. Com o passar do tempo, surgiu uma visão sociológica da identidade do homem, que considera o sujeito inserido num processo de interação com as transformações no mundo moderno, ou seja, como resultado da interação entre ele e a sociedade. Essa concepção sociológica da identidade vem preencher o espaço entre o interior e o exterior, ou seja, o pessoal com o público. A interação entre esses dois meios gera trocas recíprocas, pois, ao mesmo tempo que o homem transpõe à sociedade sua identidade cultural, ele também internaliza os valores e significados retirados dela.

O homem da pós-modernidade, no conceito de Hall (2006), é resultado de um processo que vai ao encontro de concepções citadas anteriormente:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente e não biologicamente. (HALL, p. 12, 2006, p.12)

Importante, então, como diz Hall, levar em conta a fragmentação da identidade do sujeito, uma vez que ele é produto das várias formas de interação com o meio e do confronto entre o seu eu e as formas como é representado na sociedade.

Essa concepção de Hall acerca das múltiplas identidades, elaborada sob uma perspectiva cultural na pós modernidade, ganha eco nas ideias de Bauman (2005), para quem a identidade

[...] é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente *descartada* (e comumente o é, por filósofos em busca de elegância lógica), mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado. (BAUMAN, 2005, p. 83)

Tanto para Hall quanto para Bauman, esse conceito de identidade como elemento fragmentado é passível de mudanças e está associado à pós-modernidade, que, para Bauman, é líquida, ou seja, se faz por incertezas no lugar de fixidez.

Castells (2018), analisando a sociedade de hoje, assim constrói seu conceito de identidade:

...entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na representação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis. (CASTELLS, 2018, p. 54).

Castells, além de conceituar identidade e de considerar a existência de identidades múltiplas, chama a atenção para a fonte de contradição presente entre a autorrepresentação e a representação social. E o que vem a ser isso? O confronto entre a identidade do sujeito e os papéis que ele vem a representar na sociedade, no âmbito familiar, profissional, religioso, entre outros.

É possível, então, perceber que a construção e a desconstrução da identidade são permanentes durante toda a vida do sujeito, uma vez que ele vive numa contemporaneidade passível de transformações. E o aprendizado de como lidar e entender as diferenças entre os indivíduos nos seus diferentes papéis sociais é também uma competência da escola, como ressalta Silva (2014):

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2014, p. 97)

O espaço escolar é um ambiente multicultural e favorável a essas construções e desconstruções da identidade, uma vez que é frequentado por sujeitos de vários credos, etnias, orientação sexual, entre outros.

A escola é um ambiente privilegiado, pois nela se encontram variadas fontes culturais. Constitui um lócus fértil e propício à reflexão sobre a construção da identidade, uma comunidade cujos componentes vivem juntos e numa ligação absoluta. (BAUMAN, 2005).

A evolução do conceito de identidade possibilita que hoje ela seja definida como um conjunto de características que distinguem as pessoas ou os lugares, uns dos outros (JACQUES, 2013).

O aluno adolescente constrói a sua identidade, tanto individual quanto coletiva, em contato com outras identidades presentes no meio escolar, por meio das interações propostas nesse cenário. Como afirma Jacques (2013), a identidade é considerada como algo que se tem igual ou diferente do outro. E, segundo o autor:

É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade). No entanto, como determinada, a identidade se configura, ao mesmo tempo, como determinante, pois o indivíduo tem um papel ativo quer na construção deste contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação. Sob esta perspectiva é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias. Dito de outra forma: o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor. (JACQUES, 2013, p. 140).

Essa ideia defendida por Jacques (2013) vai ao encontro do que afirma Hall (2006), que também pensa que a identidade é construída ao longo da história do indivíduo e não com o seu nascimento.

A construção das identidades no espaço escolar, já que este é visto como um ambiente de normas e disciplinas, muitas vezes é vista pelos educandos como um lugar de conflitos e de busca por um “encaixe” e aceitação, ou até mesmo de “resistência”. Os comportamentos de alguns adolescentes sempre foram vistos como atos de rebeldia, uma vez que é durante essa

fase que se instala uma “crise de identidade”, e o jovem passa a se preocupar consigo, com o outro e como este o enxerga.

A multiplicidade de fatores, como raça, gênero, sexualidade, religião, entre outros, são, na escola, ganchos para conflitos como o *bullying*, o preconceito e até mesmo a violência extrema, se se considera que a identidade é “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja” (BAUMAN, 2005, p. 45). Os adolescentes, muitas vezes, se mostram resistentes a uma rotulação de sua identidade, e essas manifestações são visíveis na maneira de se vestir, agir, no uso que fazem da linguagem, entre outros comportamentos.

Esses comportamentos podem ser uma forma de rebeldia aos valores e costumes do mundo adulto, o que faz os alunos irem em busca da construção de sua identidade por meio da apropriação de outras múltiplas identidades (CIAMPA, 1990 *apud* MORAES, 2009, p. 90).

O papel da escola é, pois, o de trabalhar com essa diversidade no meio escolar. Os PCNs (BRASIL, 1997) citam o trabalho com a diversidade cultural existente no país como meio para o fortalecimento da democracia e da cidadania. A Constituição de 1988 também preconiza que o Brasil, ao constituir-se como Estado Democrático de Direito, deve ter compromisso com a democracia, cujos pilares são, entre outros, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, a diversidade cultural. A BNCC (BRASIL, 2017), documento recente que traz competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas na escola, também solicita que os conteúdos privilegiem a diversidade cultural, como referenda Morin (2005), para quem “a democracia é a possibilidade de que as diversidades sejam toleradas”.

Uma escola para se dizer democrática deve aceitar as variadas formas de construção de identidades, respeitá-las e aprender com elas. Deve, sobretudo, refletir sobre os direitos e deveres tanto individuais quanto coletivos.

Assim, a escola além de se constituir um ambiente que gera laços de afeto, deve preparar o sujeito para atuar na sociedade, promovendo discussões acerca de gênero, religião, etnias, identidades, orientação sexual. Também não pode se furtar às questões que envolvam política, desigualdade, intolerância, preconceito, opressão, de maneira a formar cidadãos aptos a conviver com a efemeridade da pós-modernidade e suas peculiaridades.

2.3.1 Identidade e resistência

Na sociedade contemporânea, ainda que seja possível falar de um cenário de transformações impulsionadas pelo processo de globalização, há amostras de pensamento conservador, retrógrado e intolerante quando se trata da convivência entre as diferentes

identidades. E o ambiente em que isso se tem manifestado é o meio digital, especialmente as redes sociais, nas quais é possível presenciar as mais diferentes manifestações de pensamento.

É papel da escola, pois, propiciar condições para que os alunos se posicionem diante de atos de intolerância, pois eles próprios são usuários das redes sociais e devem conhecer os paradigmas éticos que devem orientar a interação no ambiente digital.

O Brasil tem sua base cultural na mistura entre o indígena nativo, o negro africano e o branco europeu. O branco trouxe a cultura hegemônica europeia com a colonização, e essa cultura tornou-se referência de intelectualidade, prestígio e bom gosto. Dessa forma, relegou-se à marginalidade o conhecimento e a cultura do povo colonizado, assim como a dos escravos africanos. Sobre esse contexto da metedida cultura hegemônica europeia, Bonnici (1998) tem a dizer:

Sabe-se, todavia, que as raízes do imperialismo são muito mais profundas e extensas. Durante o período de dominação europeia, quando mais de três quartos do mundo estavam submetidos a uma complexa rede ideológica de alteridade e inferioridade, os encontros coloniais deram um golpe duro à cultura indígena, considerada sem valor ou de extremo mau gosto diante da suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana. Portanto, o desenvolvimento de literatura de povos colonizados deu-se como uma imitação servil a padrões europeus, atrelada a *uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista*. (BONNICI, 1998, p.8)

Agregada a essa desvalorização histórica da cultura de base das nações colonizadas, hoje estão presentes em nossa sociedade o preconceito, a discriminação, a exclusão e a minimização de estereótipos que não sejam provenientes da cultura europeia. Prevalece ainda a valorização da pele alva e de outros traços culturais europeus, que já foi motivo de contestação nos diversos movimentos de defesa da cultura nacional, articulados de diferentes maneiras, em diferentes épocas. Em 1927, por exemplo, o escritor Abguar Bastos lançou o Manifesto aos Intelectuais Paraenses – Flaminaçu ou Flamin-Assu –, um grito de rebeldia à supremacia do padrão cultural europeu e uma defesa ao resgate das coisas da Amazônia:

[...] FLAMIN-N'-ASSU é mais sincera porque exclui, completamente, qualquer vestígio transoceânico, porque textualiza a índole nacional; prevê as suas transformações étnicas, exalta a flora e a fauna exclusivas ou adaptáveis do país, combate os termos que não externem sintomas brasílicos, substituindo o cristal pela água, o aço pelo acapu, o tapete pela esteira, o escarlate pelo açaí, a taça pela cuia, o dardo pela flecha, o leopardo pela onça, a neve pelo algodão, o veludo pela pluma de garças e sumaúma, a 'flor de lotus' pelo 'amor dos homens' [...] (BASTOS, 1927).

Percebe-se, no excerto, a evocação de um olhar voltado para os elementos nacionais e uma negação da cultura importada. Como se vê, há muito tempo já emergem manifestações de

resistência à anulação da cultura local, à imposição de um padrão não representativo da realidade brasileira.

Aos poucos, esses pequenos atos de resistência foram se fazendo presentes em várias camadas sociais e por diferentes razões: resistência à hegemonia de cor, à predominância da cultura de elite, ao preconceito linguístico e outras formas de opressão.

Este trabalho tem como objetivo filosófico-ideológico despertar nos professores de língua portuguesa essas reflexões, de forma que eles as levem para a sala de aula, utilizando-se de estratégias de leitura e escrita de textos falem de sujeitos com diferentes identidades, que devem conviver não sob a égide do preconceito e da discriminação, mas de maneira igualitária e democrática, como prevê a nossa Constituição.

Segundo Scott (1985), *apud* Amaral, Souza e Monteiro (2015, p. 145), atos de resistência nem sempre se fazem por meio de rebeliões, protestos ou mobilizações coletivas. Há formas mais sutis, individuais e não articuladas de resistência cultural, em que a oposição é caracterizada por atos de discordância, muitas vezes manipulados pelos sujeitos resistentes para ofuscar a intenção de resistir.

Manifestações de resistência podem, pois, se dar de diferentes maneiras, das mais simples às mais radicais: desde a adoção de um simples corte de cabelo até a organização de grandes mobilizações sociais por uma causa qualquer. São esses comportamentos que podem vir a combater a opressão e semear esperança a seres oprimidos pela negação do seu direito de ser. Tais comportamentos do dia a dia são considerados, segundo Souza (2011) como microrresistências:

Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados. (p. 37)

A autora faz-se realçar, nesse excerto, a disputa por espaço para que as identidades marginalizadas possam ser assimiladas. Castells (2018), por sua vez, considera que as construções das identidades são marcadas pelas relações de poder e assim as classifica: i) Identidade legitimadora: identidade das instituições dominantes com o intuito de disseminar e

conscientizar sua dominação; ii) Identidade de resistência: construída por atores que se encontram marginalizados, em condições desvalorizadas em razão de traços de sua identidade, o que os obriga a resistir como forma de sobrevivência; iii) Identidade de Projeto: quando os atores sociais constroem com o material cultural ao seu alcance uma nova identidade, com o intuito de redefinir sua posição na sociedade, a exemplo do feminismo.

Entre essas três formas elencadas por Castells, a que nos interessa e se constitui o foco deste trabalho é a identidade de resistência, pois tratamos de identidades historicamente marginalizadas, que necessitam de ressignificação na busca de sua naturalização e no combate às opressões. O próximo tópico tratará de uma forma de marginalização que tem suas raízes na intolerância e no preconceito: o *bullying*, que se manifesta no contexto escolar de diferentes formas e que deve ser combatido por meio de um trabalho interdisciplinar que passe antes pela conscientização, como se propõe nas oficinas que integram a seção práticas de leitura e de escrita.

2.4 Bullying

É muito comum, hoje, vermos pessoas defendendo que o *bullying* sempre existiu e que todos (ou pelo menos a grande maioria) já experimentaram essas situações na escola, quando ainda nem eram batizadas pelo nome de *bullying*, e que não foram traumatizados por elas. Pensamentos como esses só reforçam a prática dessa violência tão devastadora para a vida de um ser humano. São muitos os relatos de vítimas que sofreram esse tipo de violência na infância, cujas marcas forma levadas para a vida adulta.

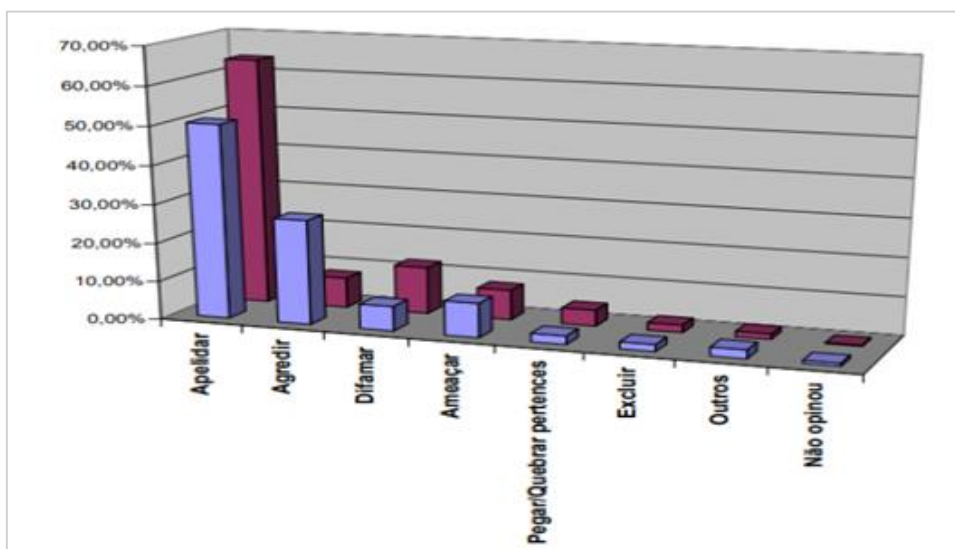
Para entender melhor esse tipo de violência escolar, é necessário entender a palavra adotada para designar tal agressão. *Bullying*, palavra de origem inglesa, remete a *bully*, que significa valentão. O agressor, ou melhor, o praticante do *bullying* é geralmente um indivíduo que agride por prazer e/ou diversão e para mostrar o seu poder perante o intimidado. Ilustra melhor esse conceito o que tem a dizer Silva (2010):

Se recorrermos ao dicionário, encontraremos as seguintes traduções para a palavra bully: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão. Já a expressão bullying corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um bully que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido. (SILVA, 2010, p. 21)

As formas como o *bullying* pode se materializar são variadas e podem se apresentar de modo direto ou indireto. Pode se concretizar verbalmente, por exemplo, por meio de insultos, xingamentos, ofensas, gozações, apelidos pejorativos, “zoações” e piadas ofensivas. Além dessa forma verbal, a violência pode se manifestar no plano físico e material ou psicológico e moral. São formas de violência física e material: bater, chutar, espancar, ferir, empurrar, beliscar, atirar objetos contra as vítimas, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima. Irritar, excluir, isolar, humilhar e ridicularizar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, tyrannizar, discriminar, aterrorizar, difamar, perseguir, dominar, chantagear, entre outras, são formas de violência psicológica e moral. Há também a violência sexual: abusar, violentar assediar e insinuar. Seja de qual categoria for, trata-se de atitudes maldosas que, não raro, contribuem para a exclusão social e evasão escolar.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência fez, entre os anos de 2002 e 2003, uma pesquisa sobre o *bullying* em escolas brasileiras – nove públicas e duas particulares. Questionários foram distribuídos a alunos de 5ª a 8ª série (na época eram assim denominadas as séries do Ensino Fundamental) dessas onze escolas, e os resultados foram publicados no livro “Diga não ao Bullying” (2003), de Aramis Lopes Neto e Lucia Helena Saavedra. Os resultados: podem ser vistos a seguir, na figura 1.

Figura 1 – Tipos de bullying identificados



Masculino

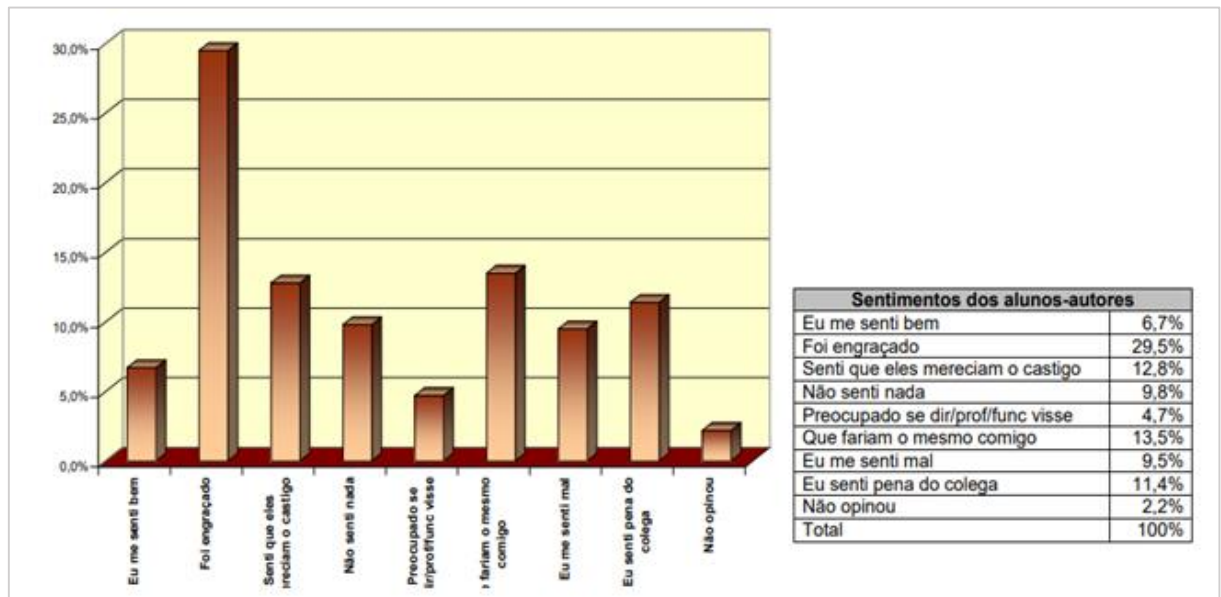
Feminino

Tipos de Bullying			
	Geral	Masculino	Feminino
Apelidar	54,2%	50,4%	64,0%
Agredir	16,1%	27,2%	7,9%
Difamar	11,8%	6,4%	12,3%
Ameaçar	8,5%	8,9%	7,8%
Pegar/Quebrar pertences	4,7%	2,2%	4,2%
Excluir	2,5%	1,8%	2,0%
Outros	2,0%	2,3%	1,5%
Não opinou	0,2%	0,8%	0,3%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LOPES NETO ; SAAVEDRA (2003, p. 18)

Como se vê nos resultados da pesquisa, as taxas que indicam as formas de violências predominantes mostram que apelidar e agredir são as mais frequentes. E é possível observar também que a agressão e a ameaça são mais utilizadas pelos meninos enquanto que o ato de apelidar e difamar é mais comum entre as meninas. A pesquisa nos mostra também os sentimentos que carregam os executores do *bullying*, ao colocar sua nociva prática em ação. É o que se observa na figura 2.

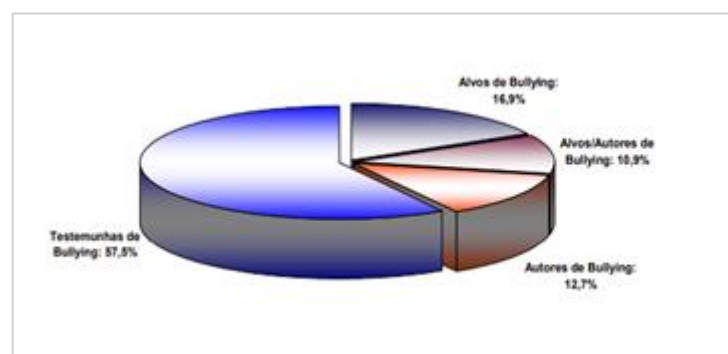
Figura 2 – Sentimentos admitidos pelos alunos autores de bullying



Fonte: LOPES NETO ; SAAVEDRA (2003, p. 22)

Como podemos observar, a maioria dos pesquisados acha engraçada a prática do bullying; uma boa parte acha que faria o mesmo consigo, e outra parte também considerável dos entrevistados acha que o agredido merecia o castigo. Levando em consideração a opinião de uma parcela que acha que faria o mesmo consigo, percebe-se que há uma parte dos entrevistados que tanto é agressor quanto agredido, como se observa na figura 3.

Figura 3 – Participantes do bullying



Participantes do Bullying	
Alvos de Bullying	16,9%
Alvos/Autores de Bullying	10,9%
Autores de Bullying	12,7%
Testemunhas de Bullying	57,5%

Fonte: LOPES NETO; SAAVEDRA (2003)

A porcentagem que representa os que são alvos e também autores de *bullying* é a menor no gráfico, porém podemos constatar que trata-se de um dos efeitos negativos desse tipo de violência. O intimidado, como forma de retaliação ou por achar que tal comportamento é normal, acaba por também agredir outros colegas. É preciso, pois, estar atento ao que acontece com nossas crianças e adolescentes dentro dos muros da escola, embora reconheçamos que essa responsabilidade tem de ser compartilhada com as famílias dos educandos. De qualquer forma, é necessário que as escolas sejam mais sensíveis e iniciem um processo de inovação para dar conta desses novos desafios.

O próximo item mostrará o perfil das personagens envolvidas nesse tipo de ação na escola, segundo a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa.

2.4.1 O perfil dos envolvidos no bullying

2.4.1.1 As vítimas

2.4.1.1.1 Vítima típica

É aquela que tem pouca intimidade com a socialização. Geralmente é tímida ou reservada e não reage aos comportamentos agressivos e provocadores investidos contra ela. Geralmente é frágil e apresenta uma característica que a diferencia das demais e, por isso, é alvo de agressões.

2.4.1.1.2 Vítima Provocadora

É aquela que insufla em seus colegas reações agressivas contra si mesma. Porém, não consegue se defender de forma satisfatória. Geralmente, briga e discute quando é insultada e atacada. Na maioria das vezes, fazem parte desse grupo crianças e adolescentes hiperativos e impulsivos e/ou imaturos, que acabam por produzir, sem intenção, um ambiente tenso na escola.

2.4.1.1.3 Vítima agressora

Como um efeito cascata, essa vítima sempre reage às investidas de seu agressor, ou seja, seguindo a terceira Lei de Newton “toda ação tem uma reação”, a reação aqui é uma retaliação, e o agredido acaba procurando outra vítima para reproduzir o ato agressivo. Dessa forma, a

violência entra em um ciclo vicioso, difícil de se controlar, causando uma epidemia que chega a ameaçar a saúde pública.

2.4.1.2 Os agressores

Os agressores tanto podem ser meninos quanto meninas e trazem em sua personalidade características de menosprezo, desrespeito e maldade. Em grande parte, essas características estão relacionadas ao poder de liderança, que, por sua vez, é obtido por meio de imposição da força física ou do intenso assédio psicológico. Geralmente, desde muito cedo, os agressores repudiam normas e se envolvem em pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo. Seu desempenho escolar deixa a desejar, não por problemas intelectuais, e, sim, por falta de interesse. Acredita-se que esse desempenho deficitário esteja relacionado com lares desestruturados ou com o próprio temperamento do jovem.

2.4.1.3 Os espectadores

São os alunos que presenciam as ações dos agressores contra as vítimas, porém não defendem os agredidos e também não se juntam aos agressores. São considerados três tipos de espectadores:

2.4.1.3.1 Espectadores passivos

São aqueles que não concordam com as atitudes do *bully*, porém, por sofrerem ameaças e com medo de ser os próximos, assumem uma postura neutra e são passíveis de sofrer consequência psíquicas.

2.4.1.3.2 Espectadores ativos

São espectadores que dão “apoio moral” aos agressores, com risadas e incentivos. Por mais que não participem ativamente das agressões, muitas vezes são os reais articuladores das agressões ou autores de toda a trama, embora somente assistam e se divirtam com toda a violência.

2.4.1.3.3 Espectadores neutros

São chamados de “anestesiados”, pois são aqueles que não se sensibilizam com os acontecimentos relacionados ao *bullying*. Esse comportamento é atribuído ao contexto em que eles estão inseridos, como se já tivessem acostumados com esse tipo de situação. É bom salientar aqui que tal insensibilidade e negação de ajuda ao agredido só vem contribuir para a naturalização da prática e reforçar as atitudes dos praticantes de *bullying*.

Como podemos ver, são várias as personagens que participam de um ambiente em que a prática do *bullying* se faz presente, e tanto o agredido quanto alguns espectadores sofrem consequências que podem vir a marcá-los profundamente. Quanto ao agressor, fica nítido, pelo seu comportamento, a falta de afeto a que está acostumado, o que condiciona seu comportamento agressivo e perturbador. Em suma, todos os envolvidos nesse tipo de situação precisa de apoio psicológico para o gerenciamento de conflitos.

É de grande relevância que professores e outros membros da escola estejam atentos ao processo de interação entre os alunos, para que se possa detectar algum tipo de violência que nasça no ambiente escolar. As iniciativas da escola devem estar em sintonia com os pais ou responsáveis, pois as vítimas do *bullying* sempre apresentam alterações em seus comportamentos. E dependendo do contexto familiar do aluno, é a escola que será capaz de sugerir as coordenadas para orientar os pais em como agir.

A falta de sensibilidade por parte da escola e da família em detectar o problema e buscar soluções para resolvê-lo pode ocasionar consequências irreversíveis à sociedade. Basta lembrar as tragédias noticiadas em larga escala e que têm suas raízes no *bullying*. É o que mostrará o próximo item, que trará uma pequena síntese de três tragédias de grande comoção nacional e internacional.

2.4.2 O *bullying* como gatilho

2.4.2.1 Columbine- Colorado- Estados Unidos

Conhecido como “o massacre de Columbine”, esta tragédia marcou a história dos Estados Unidos e fez emergir várias discussões acerca de assuntos variados que entremearam o ocorrido, como o porte de armas, *bullying*, depressão, entre outros problemas psicológicos.

No dia 20 de abril de 1999, os alunos Eric Harris e Dylan Klebold, da escola Columbine High School, em Columbine, no estado do Colorado, mataram 12 alunos e um professor e

depois se suicidaram. O ataque, cuidadosamente planejado, envolveu o uso de bombas, dispositivos explosivos e carros-bombas, além de armas de tiro.. O ataque também deixou feridas 21 pessoas e abriu discussões sobre leis de controle de armas, gangues de ensino médio, subcultura, *bullying*, entre outros. Apesar de não se ter certeza dos reais motivos do ataque, após o ocorrido, foram feitas investigações sobre a vida dos autores do atentado, e constatou-se que Eric e Dylan eram alunos superdotados e que supostamente foram vítimas de *bullying* durante quatro anos na escola. Algumas pessoas da escola que prestaram depoimentos relataram que Eric e Dylan eram os alunos mais excluídos da escola e sofriam ataques de *bullying* constantemente. Eram chamados de “os perdedores dos perdedores”. Uma semana antes do trágico atentado, eles foram ridicularizados por um grupo de jovens, todos membros do time de futebol americano da escola, que se referiram ao par como “boiolas” e “veados”, enquanto sujavam os garotos com ketchup e mostarda. Além serem vítima desse ambiente inóspito na escola, os autores faziam uso de medicação antidepressiva. Após alguns anos de análises, por parte de um corpo psiquiátrico, sobre a vida comportamental dos garotos, chegou-se à conclusão de que Eric tinha um perfil de psicopata, e Dylan era depressivo.

2.4.2.2 *Massacre de Realengo- Rio de Janeiro – Brasil*

Considerado o maior ataque em uma escola no Brasil, o massacre de Realengo chocou o Brasil e causou grande comoção, tendo uma ampla repercussão nos noticiários internacionais. A tragédia mereceu luto oficial no país por três dias decretado pela então presidenta Dilma Rousseff.

Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, por volta de 8h30 da manhã do dia 7 de abril de 2011, munido de dois revólveres e começou a atirar em direção aos alunos. O ataque que, conforme investigações, foi planejado por pelo menos 1 ano, ceifou a vida de doze adolescentes entre 13 e 15 anos e deixou feridos outros 22 alunos. A motivação foi considerada como incerta, porém o autor, que fora ex-aluno da escola atacada, revela em cartas que sofrera *bullying* durante sua vida escolar. Em uma das cartas escritas, relata episódios de agressões verbais : "Muitas vezes aconteceu comigo de ser agredido por um grupo, e todos os que estavam por perto debochavam, se divertiam com as humilhações que eu sofria, sem se importar com meus sentimentos". As agressões físicas também fizeram parte, pois, segundo relato de um ex-colega da escola, Wellington foi pego por colegas agressores que o colocaram de cabeça para baixo dentro do vaso sanitário e puxaram a descarga. Esse e outros maus-tratos aconteceram em 2001, ano em que ocorreu o ataque

terrorista às torres gêmeas nos Estados Unidos, acontecimento, que se tornou obsessão para o autor. Conforme informações da família, Wellington, que fora adotado, apresentava problema psiquiátrico, que foi agravado com a morte da mãe, pois, de acordo com o conteúdo de suas cartas, a figura materna representava um porto seguro para ele. A família relatou que ele era um menino muito calado e introspectivo, participava pouco da vida familiar, vivia em seu quarto na frente do computador. Investigações posteriores ao atentado revelaram que o autor fazia constantemente pesquisas sobre armamento e sobre atos terroristas.

2.4.2.3 *Massacre de Suzano – Suzano- São Paulo- Brasil*

Considerado o segundo maior ataque em uma escola brasileira, o “massacre de Suzano”, mais uma vez, estremeceu o Brasil, por ceifar a vida de adolescentes e funcionários da escola.

Dois ex-alunos da Escola Estadual Professor Raul Brasil, localizada na rua Otávio Miguel da Silva, em Suzano, região metropolitana de São Paulo, entraram na escola por volta das 9h30 da manhã do dia 13 de março de 2019 e mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola. Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, adentraram a escola encapuzados e portando um vasto arsenal: uma machadinha, um revólver calibre 38, uma faca articulada, uma besta, um arco, mais de 25 flechas de alumínio ou plástico, um dispositivo de choque, três coquetéis molotov e três granadas de fumaça. Pouco tempo depois, Guilherme Tauci atirou em seu tio, o comerciante Jorge Antonio de Moraes, dentro de uma revendedora de veículos de sua propriedade. Segundo investigações, Guilherme Tauci, que fora ex-aluno da referida escola, deixou de frequentá-la, pois alegava que sofria *bullying*. Morava com os avós, gostava da cultura gótica e tinha uma simpatia pelo nazismo. Luiz Henrique Castro morava com os pais, trabalhava com jardinagem, gostava de jogar bola e videogame e, segundo relatos, nunca apresentou comportamento agressivo.

Essas e outras tragédias ocorridas em escolas mostram a dimensão das consequências que o *bullying* pode provocar nas vítimas e, em cadeia, os estragos que podem fazer na sociedade. Assim sendo, mais uma vez, enfatizamos a importância de a escola, mais especificamente o corpo docente, trazer para a sala de aula assuntos relevantes como o preconceito, o *bullying*, a discriminação e a intolerância em todas as suas dimensões. Por isso, o presente trabalho pautou-se no objetivo de servir como modelo para auxiliar professores na abordagem dessas temáticas, de forma a promover reflexões nos educandos, sensibilizando-os quanto à necessidade de se manter na escola um ambiente de interação saudável e de aceitação das diferenças.

3 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

3.1 Práticas de leitura e escrita em sala de aula

As mudanças que transformam a sociedade são responsáveis por gerar novas formas de pensar e de se comportar, que, por sua vez, também terão sua legitimidade ameaçada por novas e contínuas transformações.

A década de 1960 foi fértil em mudanças que remodelaram comportamentos, até então, estabelecidos como padrão. O surgimento da “contracultura” ditou novas condutas e quebrou paradigmas. O “novo” chegou, tomou seu espaço e se fez ouvir.

As mudanças de concepções se dão em várias searas, e, no campo educacional, não poderia ser diferente. Foram muitas as inovações resultantes de pesquisas e experimentações.

No campo da leitura, por exemplo, grande foi o salto quando ela deixou de ser um mero processo de decodificação de símbolos e tirou o leitor da passividade lançando-o a uma posição de produtor de sentido no ato de ler. Cafieiro e Coscarelli (2013) assim reconstrói essa trajetória:

Na primeira concepção, o texto é considerado como produto lógico do pensamento do autor. Na segunda concepção, como a língua é considerada um código, uma estrutura, o texto é o produto da decodificação e ao leitor caberia o papel passivo de decodificar o que seria dado pela estrutura. Um ensino calcado tanto em uma quanto em outra concepção toma o leitor como passivo diante do texto. E, assim, as atividades propostas para análise e interpretação de textos se restringem a relações no nível da frase. Além disso, o leitor seria aquele que desvenda o que o autor quer dizer, e não aquele que constrói sentidos. (COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013, p.13)

Essas concepções de leitura foram reunidas com base na análise de um livro didático considerado um dos melhores na década de 1960, cuja utilização se estendeu até o início dos anos 90. Segundo as autoras, essas concepções de leitura, em nenhum momento, levam o sujeito leitor a construir sentidos com base na sua própria leitura.

Somente mais tarde é que se veem mudanças em relação às práticas de leitura, impulsionadas pelas contribuições da linguística e da psicolinguística:

A partir da segunda metade da década de 1980, muitos estudos gerados no interior da linguística, da psicolinguística, das ciências cognitivas, da psicologia, da teoria da enunciação, da análise do discurso, entre outras ciências, contribuíram para que hoje pudéssemos ter outra compreensão mais abrangente do que é a leitura. A partir de uma concepção dialógica e interacional da língua (KLEIMAN, 1989; BRONCKART, 1999), há também uma mudança radical nos modos de pensar o papel do leitor. Ao se entender que a língua não é uma estrutura pronta – que suas regras não funcionam sempre do mesmo jeito, mas que dependem da ação dos sujeitos –, o leitor passa a ser concebido como sujeito que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação

com o objeto (o texto escrito) e na interação com os outros. (COSCARRELLI & CAFIERO, 2013, p.16)

Como afirmam as pesquisadoras, a concepção de um leitor pautada na dialogicidade da língua e na concepção interacionista, vai considerar o leitor como um agente produtor de sentidos. Essa nova perspectiva é de grande relevância, pois possibilita ao sujeito leitor compreender o texto escrito de forma interativa, acionando seus conhecimentos prévios, ativando sua capacidade de inferir, trabalhando com hipóteses com base nas pistas de leitura.

Ainda que não extraia do texto a intenção exata do autor, o leitor é capaz de produzir outros sentidos com base nas suas vivências, pois o ato de ler, além de ser um processo coletivo, é também uma prática social e cultural. (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013).

E é sobre esse novo papel do leitor que Koch (2016) fala no excerto a seguir:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2016, p. 30)

Como se vê, o efeito do texto advém de um conjunto de fatores de ordens diferentes, mas que atuam em comum. Cabe ao leitor se munir das ferramentas necessárias para ativar suas habilidades no ato da leitura. Aí é que entra o professor na formação de leitores: procurando desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para que ele se torne um leitor proficiente e funcional.

Cosson (2020) também traz suas contribuições nessa discussão quando diz que:

Não lemos o que queremos, mas o que nos é dado ler. Não lemos como queremos, mas como nos é permitido ler. Não lemos sozinhos ou por nossa própria conta, mas, sim, dentro das possibilidades que nos são oferecidas pelo contexto, pois “é o momento histórico-social que aponta para a leitura a ser realizada, ou melhor, para as leituras possíveis para um dado texto, e não o texto em si” (CORACINI, 2005: 27-8). Em outras palavras, nessa perspectiva, antes, durante e depois do autor, do leitor e do texto, a leitura parte do contexto e tem contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade. (COSSON, 2020, p. 38)

Ao afirmar que há leituras possíveis para um mesmo texto, o autor tira o leitor da posição de sujeito passivo para considerá-lo agente. O processo de leitura deixa de ser uma mera decodificação de símbolos, já que envolve interação leitor /texto. E nesse processo de interação está em jogo muitos fatores para produção de sentido do texto.

Nesse âmbito, Fabrício (2006) traz uma contribuição ao lembrar as concepções de Foucault e Nietzsche acerca dos modos de produção de sentidos e conhecimentos:

Foucault (1979a), assim como Nietzsche, não concebe a abordagem historicista como pesquisa pela origem ou como procura pela essência exata das coisas, objetivando desvendar causas primeiras. Pelo contrário, em sua abordagem, historicizar é um modo de conhecer que implica o exercício de escutar a história, demorada e meticulosamente, para compreender o processo de construção de nossas ideias e conceitos “essencializados” ao longo dos inúmeros casos e contingências de nossa experiência; e de buscar na reconstrução de uma formação histórica em movimento a teia epistemológica na qual estamos entrelaçados (Foucault, 1979b). (FABRÍCIO, 2006, p.54)

Apoiada nas concepções dos filósofos, a autora referenda a importância das experiências de vida do leitor no processo de construção e reconstrução de suas ideias e conceitos.

A percepção de um mundo diverso e a ampliação de conhecimento acerca da variedade de temas e suas diferenciadas abordagens é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, para a sua inserção na sociedade, por meio das trocas de experiências nas suas relações interpessoais, como expõe Cosson (2020):

Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2020, p.27)

Na esteira dessas concepções, vale aqui realçar o papel do professor como agente de letramento, como mediador no processo de leitura, num contexto como o atual, em meio a opiniões polarizadas acerca de temas geradores de polêmicas, preconceito e discriminação. É papel da escola promover reflexões acerca desses assuntos, dando voz ao aluno para externar suas opiniões ou ajudando-o a formá-las, já que, em sua essência, o educador deve ser esse formador de opinião, mas não no sentido de fazer prevalecer seus pontos de vista, mas como mediador, ajudando o aluno a se posicionar frente aos temas que os diferentes textos podem suscitar.

A cor da pele, a raça, as crenças e costumes, assim como a classe social a que pertence um indivíduo podem vir a ser alvos de exclusão e preconceito em nossa sociedade. O mesmo pode ocorrer com o não domínio das práticas de leitura e escrita que entram nesse rol de

exclusão social. Mostrar a importância do domínio dessas práticas é tarefa do professor. Também é sua função fomentar e definir estratégias para se construir uma intimidade maior do aluno com a leitura e a escrita, combinando o conhecimento entre os elementos construtivos do texto (palavras, expressões e frases) com informações que já são do conhecimento do aprendiz (CAFIERO, 2005).

São muitas as concepções de escrita, e, como defendem Elias e Koch (2018), a concepção que se adota está sempre atrelada ao modo como se entende a linguagem:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia-a-dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”; “escrita é expressão do pensamento” no papel ou em outro suporte; “escrita é o domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho” que requer utilização de diversas estratégias da parte do produtor. Essa pluralidade de resposta nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH; ELIAS, p. 32, 2018)

Como se vê, há uma associação direta entre o que se entende por escrita – e que direciona o trabalho com ela – e a forma como a linguagem é entendida por quem ensina. Se se toma, por exemplo, a escrita como o domínio de regras da língua, o texto deixará de ser um instrumento de poder, um instrumento de interação, que favorece a construção do conhecimento.

O aprendizado da leitura e da escrita, com base nas experiências de mundo do aluno, é um passaporte para que esse aluno se torne um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, pois o alfabetismo funcional é um ato libertador, e ninguém mais do que o aluno de escola pública aqui no Brasil precisa dessa libertação para sair da situação de vulnerabilidade social em que normalmente vivem.

Nesse âmbito, Abramovay (2002) tem a acrescentar:

Outro aspecto perverso da vulnerabilidade é a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos da sociedade. O não acesso a determinados insumos (educação, trabalho, saúde, lazer e cultura) diminui as chances de aquisição e aperfeiçoamento desses recursos que são fundamentais para que os jovens aproveitem as oportunidades oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade para ascender socialmente. (ABRAMOVAY, 2002, p. 32).

O contexto em que se encontram os nossos educandos, como bem diz a autora, é marcado pela exclusão e pelo não acesso a recursos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, que não se resume ao ambiente escolar, mas ultrapassa os muros da escola, na

medida em que o ensino só faz sentido se puder ser aplicado na resolução de problemas do cotidiano.

3.2 Práticas de leitura e escrita em ambientes digitais

No espaço escolar, como se sabe, o ambiente reservado para o contato com o mundo digital é comumente chamado de “sala de informática”. Mas a realidade das escolas públicas nos mostra uma deficiência de equipamentos que dificulta o trabalho com o letramento digital.

Diante dessa realidade, é grande o desafio do professor para desenvolver um trabalho de letramento digital que possibilite ao aluno uma preparação satisfatória para as exigências do mundo contemporâneo, pois a tecnologia está presente em várias situações do dia a dia, o que torna imperativa a inclusão digital dos cidadãos.

A pandemia de Covid-19 impôs uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, no qual a tecnologia se tornou ferramenta indispensável. Em caráter emergencial, professores, alunos e pais tiveram de ter alguma intimidade com o mundo digital para manter o ensino a distância. E essa nova realidade expôs vulnerabilidades, desigualdades e despreparo no acesso à tecnologia. E isso envolve não só alunos e suas respectivas famílias como também professores, que se viram reféns de recursos para manter ensino remoto.

Mais do que nunca, ficou evidente a necessidade de o professor estar aberto às novas tecnologias e utilizá-las a seu favor em sala de aula, como afirmam Ribeiro e Novais (2012):

[...] Se o professor não usa e não compreende os usos das tecnologias, será difícil compor planos de aulas digitais. Projetos como os que são narrados neste livro, por exemplo, exigem professores “ligados”, passo anterior às “sacadas” em direção às aulas, aos projetos e ao envolvimento de todos. (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 18)

A variedade de novas possibilidades que chegam com a tecnologia, rica em linguagens e recursos visuais que auxiliam na compreensão integral de um determinado assunto, é de grande valia para as práticas de leitura e escrita hoje. Os textos que circulam no meio virtual são ricos em recursos e sentidos e possibilitam um entendimento mais eficaz acerca do tema tratado.

As práticas de leitura e escrita foram acentuadas com a chegada do ambiente digital. Conversas informais e corriqueiras foram ganhando espaço na escrita com as novas ferramentas. É o que diz Rojo (2017), com base nos estudos de Lemke (1998), Beaudouin (2002) e Lahir (1993):

Embora hoje em dia os textos em ambiente digital estejam, a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos (Lemke, 1998), sua matéria prima é principalmente e desde sempre a linguagem escrita. A internet tornou possível, como afirma Beaudouin (2002), que passássemos a conversar com as mãos e com os olhos, ao invés de com a boca e os ouvidos. O ambiente digital escrituralizou (Lahire, 1993) mesmo a conversa do dia a dia. (ROJO, 2007, p. 63).

Antes do advento das novas tecnologias, o estudo, de uma forma geral, contava com poucos recursos didáticos. E, no que diz respeito ao estudo da linguagem, essa escassez de recursos limitava o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Hoje, temos, sobretudo nos livros didáticos, a combinação de imagens e textos que se completam para cumprir sua função comunicativa. Esses textos, chamados *multimodais*, surgem em larga quantidade no ambiente virtual e, cada vez mais, geram novos gêneros textuais. No entanto, sua essência continua baseada na concepção dialógica da linguagem e na construção de significados por meio da conversa entre textos, conforme assinala Lemke (2010):

Toda vez em que construímos significado durante a leitura de um texto ou interpretação de um gráfico ou figura, nós o fazemos através da conexão dos símbolos à mão com outras imagens lidas, ouvidas, vistas ou imaginadas em outras ocasiões (o princípio da intertextualidade genérica; cf. LEMKE 1985, 1992, 1995a). As conexões que fazemos (o tipo de conexão e os textos e imagens a que efetivamente nos conectamos) são parcialmente individuais, pois são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos: nossa idade, nosso gênero, nossa classe econômica, nossas afiliações, nossas tradições familiares, nossas culturas e subculturas. (LEMKE, 2010, p.4.)

Observamos, nas palavras de Lemk, que a habilidade leitora se desenvolve de certa forma individualmente, pois a capacidade de um leitor produzir sentido no que lê depende do conhecimento de mundo que ele traz e que é importante para possibilitar as conexões entre o que ele está lendo e o que ele já leu ou ouviu. Isso vale para o leitor de textos digitais, os quais são multissemióticos e, por isso, necessitam que o leitor acione seus conhecimentos prévios para estabelecer conexões com o verbal e o não verbal. Essa constatação é que orientou a escolha de se trabalhar com o texto digital como instrumento para promover reflexão sobre o *bullying*, uma vez que esse tipo de leitura faz parte da vivência dos alunos e, por isso, pode tornar mais fácil essa necessária conexão entre eles e os textos.

O próximo capítulo será dedicado à descrição da metodologia e da proposta de intervenção criadas para esse fim.

4 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta é uma pesquisa-ação que foi idealizada em razão dos índices negativos de desempenho em algumas turmas do ensino fundamental e considerando a expressiva incidência de comportamentos de *bullying* e preconceito no ambiente escolar. A intervenção visa promover uma reflexão nos agentes, por meio de oficinas de leitura e escrita que tratem dos temas relacionados a processos de exclusão escolar, de forma a contribuir para a modificação da realidade atual. Conforme sugere Thiollent (2011):

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p.22).

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa envolva a participação dos atores que desempenham papel de protagonistas no ensino aprendizagem, ou seja, professores e alunos, que, num processo de reflexão conduzido pelo pesquisador, poderão se beneficiar com as contribuições que este trabalho pretende trazer para modificar situações desfavoráveis à aprendizagem, em particular a ocorrência de *bullying*, geradas por atitudes de intolerância e desrespeito à diversidade. Essa atitude participativa de quem pesquisa é defendida por Fonseca (2002):

É uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. (FONSECA, p. 35, 2002).

A proposta visa ampliar o letramento multicultural, literário e digital por meio de oficinas que vão abordar temas relacionados ao *bullying* e sobre o universo digital, mais especificamente o gênero digital *fanfiction*.

4.1 Caracterização da proposta

A proposta seria aplicada em uma escola da rede municipal de Marabá, situada em uma área periférica da cidade, numa comunidade carente que enfrenta problemas diversos. O público da escola, de acordo com a coordenadora e da orientadora da escola, tem conflitos relacionados às mais diferentes naturezas: alunos em situação de vulnerabilidade social (drogas na família, abuso sexual, entre outros), alunos rejeitados (uma grande parcela dos estudantes moram com avós ou tios, pois foram abandonados pelos pais), alunos depressivos e com outros problemas inerentes ao cotidiano dessas famílias, como miséria e vícios (jogos e bebidas).

Com o advento da pandemia que trouxe a imposição do isolamento social como medida sanitária, o trabalho presencial ficou inviável, mas isso não quer dizer que as oficinas não possam ser aplicadas a posteriori, assim como utilizadas por professores de diferentes escolas do país cuja realidade seja semelhante à da escola mencionada neste estudo, o qual nasceu com o objetivo de contribuir para fazer das práticas de leitura e escrita um instrumento de conscientização, de resgate de identidade, e resistência ao preconceito e às agressões advindas de discriminação de qualquer natureza.

Antes da aplicação da pesquisa, deverá ser feito um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encaminhado aos pais dos alunos para ciência e participação de seu filho como elemento essencial na proposta de intervenção. Os pais e/ou responsáveis também serão informados das etapas do trabalho e dos seus objetivos. Os alunos também serão informados, em sala de aula, sobre a proposta, seus objetivos, os conteúdos a serem abordados, com ênfase na importância e contribuição do trabalho na sua formação.

No primeiro dia, antes de iniciar o desenvolvimento das oficinas, sugere-se que seja aplicado um questionário para colher informações sobre a vida de cada aluno, no que se refere a ambiente familiar, sua convivência na escola – particularmente se já foi submetido a alguma situação de *bullying* – e também sobre a sua experiência com o mundo digital.

4.1.1 O que são oficinas?

De origem latina, a palavra oficina faz referência a ofício, logo, tem um de seus conceitos ligado ao lugar em que se exerce algum ofício. Em definição dicionarizada, é um “curso de curta duração que envolve estudo e trabalho prático, no qual os participantes partilham experiências”. (MICHAELIS, 1998). Candau (1999) considera oficina “um espaço de construção coletiva de conhecimento, de análise da realidade, de confronto e de troca de

experiências”. Para o que se propõe neste trabalho, tomaremos as oficinas como unidades de produção de conhecimentos e interação com a finalidade de analisar situações reais e transformá-las.

4.2 Descrição das oficinas

As oficinas, como mencionado, têm aqui o objetivo maior de promover reflexão sobre temas relacionados à intolerância, ao preconceito e ao *bullying*, mas a construção da identidade e os letramentos multicultural e digital também estarão em pauta. O paradigma adotado será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no que se refere às diretrizes e habilidades sugeridas para o trabalho com o segmento a que pertence o público-alvo, ou seja, pré-adolescentes e adolescentes do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola pública da periferia de Marabá. O tempo de duração de cada oficina ficará a critério de cada professor, podendo ser de

Oficina 1: Quem sou eu?

Com o intuito de trabalhar a questão identitária de cada aluno, a primeira oficina desenvolver-se-á com a leitura de textos cuja temática seja a identidade. Para motivar a reflexão, serão usados textos de Carlos de Assumpção, Eliane Potiguara, João Cabral de Melo Neto, Marcelo Jeneci, Marcia Kambeba, entre outros. Com base nos textos lidos e analisados, serão propostos debates, produção de desenhos e redação de textos nos quais os alunos possam expressar a forma como eles enxergam suas identidades, pois, como afirmou Silva (2014), a questão da identidade, da diferença e do outro não pode ser tratada somente como um problema social, pois é também um problema pedagógico e curricular. Afinal o espaço escolar é um espaço de interação, e, nele, naturalmente vão emergir as diferenças. Entra aqui o papel da escola em não só administrar os conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência que podem surgir no ambiente, como também de criar estratégias para ensinar os alunos a conviver com as diferenças no contexto para além dos muros escolares.

Objetivos específicos

- a) Promover a leitura e o conhecimento dos gêneros textuais trabalhados: poema, música, diário.
- b) Estimular a oralidade como forma de expressão.
- c) Conduzir uma leitura crítica do texto.
- d) Promover uma interação por meio do debate.
- e) Instigar a reflexão acerca da variedade de identidades existentes no Brasil,
- f) Promover a reflexão acerca de sua própria identidade.

Tempo estimado: Cinco aulas no mínimo

Orientações

1º Momento: Os alunos, dispostos em meia lua, receberão impressos os textos que serão analisados. Esses textos também serão projetados no quadro para que, coletivamente, a turma acompanhe a leitura.

Texto 1

Eclipse¹

*Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está*

*Senhores
Onde estão os meus tambores
Onde estão meus orixás
Onde Olorum
Onde o meu modo de viver
Onde as minhas asas negras e belas
Com que costumava voar*

*Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está
Senhores*

¹ ASSUMPÇÃO, 1982, p. 35

Quero de volta
 Os meus tambores
 Quero de volta
 Os meus orixás
 Quero de volta
 Meu Pai Olorum
 Em seu esplendor sem par
 Quero de volta
 O meu modo de viver
 Quero de volta
 As minhas asas negras e belas
 Com que costumava voar

Olho no espelho
 E não me vejo
 Não sou eu
 Quem lá está

Séculos de destruição
 Sobre os ombros cansados
 Estou eu a carregar
 Confuso sem norte sem rumo
 Perdido de mim mesmo
 Aqui neste lado do mar
 Um dia, no entanto, senhores
 Eu hei de me reencontrar

Texto 2

Brasil²

Que faço com a minha cara de índia?
 e meus cabelos
 e minhas rugas
 e minha história
 e meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?
 e meus espíritos
 e minha força
 e meu tupã
 e meus círculos?

² POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3 ed. Rio de Janeiro: Grumim Edições, 2018.
 Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/brasil/index.html

*Que faço com a minha cara de índia?
 e meu toré
 e meu sagrado
 e meus “cabôcos”
 e minha terra?
 Que faço com a minha cara de índia ?
 e meu sangue
 e minha consciência
 e minha luta
 e nossos filhos?*

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?

*Não sou violência
 ou estupro*

*Eu sou história
 eu sou cunhã
 barriga brasileira
 ventre sagrado
 povo brasileiro*

*Ventre que gerou
 o povo brasileiro
 hoje está só*

*A barriga da mãe fecunda
 e os cânticos que outrora cantavam
 hoje são gritos de guerra
 contra o massacre imundo.*

Texto 3

Morte e vida Severina³

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

*— O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos*

³ MELO NETO, J.C. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar

algum roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.

*

ENCONTRA DOIS HOMENS CARREGANDO UM DEFUNTO NUMA REDE, AOS GRITOS
 DE: "Ó IRMÃOS DAS ALMAS! IRMÃOS DAS ALMAS! NÃO FUI EU QUE MATEI NÃO!"

— A quem estais carregando,
 irmãos das almas,
 embrulhado nessa rede?
 disse que eu saiba.
 — A um defunto de nada,
 irmão das almas,
 que há muitas horas viaja
 à sua morada.
 — E sabeis quem era ele,
 irmãos das almas,
 sabeis como se chama
 ou se chamava?
 — Severino Lavrador,
 irmão das almas,
 Severino Lavrador,
 mas já não lava.
 — E de onde que o estais trazendo,
 irmãos das almas,
 onde foi que começou
 vossa jornada?
 — Onde a Caatinga é mais seca,
 irmão das almas,
 onde uma terra que não dá
 nem planta brava.
 — E foi morrida essa morte,
 irmãos das almas,
 essa foi morte morrida
 ou foi matada?
 — Até que não foi morrida,
 irmão das almas,
 esta foi morte matada,
 numa emboscada.
 — E o que guardava a emboscada,
 irmão das almas,
 e com que foi que o mataram,
 com faca ou bala?
 — Este foi morto de bala,
 irmão das almas,
 mais garantido é de bala,

mais longe vara.

— *E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?*

— *Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.*

— *E o que havia ele feito,
irmãos das almas,
e o que havia ele feito
contra a tal pássara?*

— *Ter uns hectares de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.*

— *Mas que roças que ele tinha,
irmãos das almas,
que podia ele plantar
na pedra avara?*

— *Nos magros lábios de areia,
irmão das almas,
dos intervalos das pedras,
plantava palha.*

— *E era grande sua lavoura,
irmãos das almas,
lavoura de muitas covas,
tão cobiçada?*

— *Tinha somente dez quadras,
irmão das almas,
todas nos ombros da serra,
nenhuma várzea.*

— *Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?*

— *Queria mais espalhar-se
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.*

— *E agora o que passará,
irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?*

— *Mais campo tem para soltar,
irmão das almas,
tem mais onde fazer voar
as filhas-bala.*

— *E onde o levais a enterrar,*

irmãos das almas,
 com a semente de chumbo
 que tem guardada?
 — Ao cemitério de Torres,
 irmão das almas,
 que hoje se diz Toritama,
 de madrugada.
 — E poderei ajudar,
 irmãos das almas,
 vou passar por Toritama,
 é minha estrada.
 — Bem que poderá ajudar,
 irmão das almas,
 é irmão das almas quem ouve
 nossa chamada.
 — E um de nós pode voltar,
 irmãos das almas,
 pode voltar daqui mesmo
 para sua casa.
 — Vou eu, que a viagem é longa,
 irmãos das almas,
 é muito longa a viagem
 e a serra é alta.
 — Mais sorte tem o defunto,
 irmãos das almas,
 pois já não fará na volta
 a caminhada.
 — Toritama não cai longe,
 irmão das almas,
 seremos no campo santo
 de madrugada.
 — Partamos enquanto é noite,
 irmão das almas,
 que é melhor lençol dos mortos
 noite fechada.

Texto 4

Só eu sou eu⁴

*Tem muita gente tão bonita nessa terra
 Nas minhas contas são sete bilhões mais eu
 Tem Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra
 Mas nada disso muda que só eu sou eu*

⁴ JENECCI, Marcelo. Só eu sou eu. In: Marcelo Jeneci. **De Graça**. Slap, 2013.
 Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marcelo-jeneci/so-eu-sou-eu/>

*Só eu sou eu, só eu sou eu
Além de mim não tem ninguém que seja eu
Só eu sou eu, só eu sou eu*

*Além de mim não tem ninguém que seja eu
Tem muita gente tão bonita nessa terra
Nas minhas contas são sete bilhões mais eu
Tem Ronaldinhos e rainhas da Inglaterra
Mas nada disso muda que só eu sou eu*

*Só eu sou eu, só eu sou eu
Além de mim não tem ninguém que seja eu
Só eu sou eu, só eu sou eu
Além de mim não tem ninguém que seja eu*

*Vem cá, menina, vem brincar comigo
Que outra criatura igual jamais nasceu
Vem cá, menino, vamos lá, juntinhos
Ainda bem que a gente é você e eu*

*Você e eu, você e eu
E cada um é cada um e cada eu
Você e eu, você e eu
E cada um é cada um e cada eu*

Texto 5

Índio eu não sou⁵

*Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.*

*Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.*

*Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.*

⁵ KAMBEBA, Márcia. Índio eu não sou. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba/>

*Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.*

*Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.*

*“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé*

Texto 6⁶

15 de julho de 1955. Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. Fui receber o dinheiro do papel. Recebi 65 cruzeiros. Comprei 20 de carne. 1 quilo de toucinho e 1 quilo de açúcar e seis cruzeiros de queijo. E o dinheiro acabou-se. Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tossir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. O onibus atirou um garoto na calçada e a turba afuiu-se. Ele estava no núcleo. Dei-lhe uns tapas e em cinco minutos ele chegou em casa. Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente. Quando despertei o astro rei deslisava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar água mamãe!

16 de julho. Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para a Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu

⁶ JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.p.9

pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura. Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendei-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os pssimos vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus flhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte [...] Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus flhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! O João José veio avisar-me que a perua que dava dinheiro estava chamando para dar mantimentos. Peguei a sacola e fui. Era o dono do Centro Espirita da rua Vergueiro 103. Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. A perua foi-se embora. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se. Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os flhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu flho João José para ir ao Arnaldo comprar um sabão, dois melhoraes e o resto pão.

Puis agua no fogão para fazer café. O João retornou-se. Disse que havia perdido os melhoraes. Voltei com ele para procurar. Não encontramos. Quando eu vinha chegando no portão encontrei uma multidão. Crianças e mulheres, que vinha reclamar que o José Carlos havia apedrejado suas casas. Para eu repreendê-lo.

2º Momento

Após a leitura atenciosa dos textos, os alunos se organizarão em grupos conforme o número de textos, e cada grupo se apropriará de um texto para explorá-lo. O grupo observará a forma do texto e refletirá sobre o seu conteúdo. No quadro, serão expostas fotos dos autores dos textos. Em seguida, cada grupo escolherá uma foto que ele julga ser a do autor do texto lido. Depois de fazerem a escolha, os grupos serão convidados a apresentar as razões que os levaram a associar o texto com o seu possível autor. Terminada essa etapa, os grupos terão acesso a informações sobre os autores.

O próximo passo é sugerir aos alunos de cada grupo que respondam às seguintes questões:

- a) Você já teve contato com esse tipo de texto? A que gênero parece pertencer o texto com o qual vocês tiveram contato?
- b) Quais as características do texto que possibilitam classificá-lo em uma categoria de gênero?
- c) Qual seria a personagem principal do texto? Caracterize essa personagem, descrevendo seus traços físicos e o seu modo de vida.
- d) Você se identifica com a personagem de algum desses textos? Qual? E por quê?

Finalizadas as reflexões acerca dessas identidades e suas vivências, será solicitado aos alunos que façam uma produção escrita – sem imposição de gênero textual – na qual, por meio de uma autorreflexão, eles falarão sobre sua identidade e sua própria vivência. Por fim, será sugerido que componham um autorretrato, abrindo espaço aqui para a autorrepresentação, que, segundo CASTELLS,(2018, p. 54), tem de ser diferenciada da representação social, ou seja, “é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis.” Conhecendo a si mesmo o sujeito não só vai se aceitar quando em confronto com o outro, como aceitará o outro que se lhe apresentar com traços identitários diferentes dos seus.

Nessa oficina sobre identidade, as atividades sugeridas devem dar margem para desenvolver as seguintes habilidades descritas na BNCC:

- a) **(EF35LP03).** Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
Estratégia de leitura
- b) **(EF35LP04).** Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- c) **(EF35LP05).** Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- d) **(EF67LP28)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- e) **(EF69LP55)** Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
- f) **(EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações,

a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Oficina 2: Ser diferente! (Pluralismo cultural)

A oficina 2 tem como foco a reflexão sobre o “diferente”. A abordagem do tema “pluralidade cultural” será feita inicialmente por meio de uma explanação sobre o processo de miscigenação que resultou na formação do povo brasileiro. As diversas etnias, grupos sociais e imigrantes de vários países que ajudaram a formar a identidade nacional também serão tema da conversa. Como apoio, serão usados textos de variados autores de diferentes regiões do Brasil, como Patativa do Assaré (Ceará) Inoema Nunes Jahnke (Rio Grande do Sul) Carlos Drummond de Andrade (Minas Gerais) Caetano Veloso (Bahia) entre outros. Com base nos textos lidos, os alunos identificarão marcas regionais e elementos culturais típicos da região de cada autor. A discussão se estenderá à diversidade cultural do país em relação a etnias, gênero, religião, orientação sexual, etc., de forma a mostrar que, apesar de o Brasil ser exemplo de país colonizado, há marcas na nossa literatura que demonstram a superação daquilo que Bonnici (1998, p.8) chamou de “imitação servil a padrões europeus, atrelada a *uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista*. Para ilustrar essa diversidade, sugere-se explorar a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, que constitui um verdadeiro painel da nossa gente.⁷

⁷ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1063/tem-muitas-historias-do-brasil-nas-telas-de-tarsila-do-amaral>



Objetivos específicos

- a) Promover a leitura de textos variados.
- b) Promover a percepção dos traços culturais presentes nos textos, bem como a pluralidade cultural existente no nosso país.
- c) Discutir sobre a diversidade cultural na nossa sociedade.

Tempo estimado: De quatro a cinco aulas

Orientações

Primeiro momento

Os alunos receberão os textos individualmente, mas os terão também projetados no quadro para acompanhar a leitura. Organizados em grupos conforme o número de textos, farão uma leitura atenta a fim de identificar os traços culturais existentes.

Texto 1

A triste partida ⁸

*Setembro passou, com outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz.*

*A treze do mês ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôta experiência com gosto se agarra,
Pensando na barra
Do alegre Natá.*

*Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
O só, bem vermeio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata, buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.*

*Sem chuva na terra descamba janeiro,
Depois, feverêro,
E o mermo verão
Entonce o rocêro, pensando consigo,
Diz: isso é castigo!
Não chove mais não!*

*Apela pra maço, que é o mês preferido
Do Santo querido,
Senhô São José.
Mas nada de chuva! ta tudo sem jeito,
Lhe foge do peito
O resto da fé.*

*Agora pensando segui ôtra tria,
Chamando a famia
Começa a dizê:
Eu vendo mau burro, meu jegue e o cavalo,
Nós vamo a São Palo
Vivê ou morré.*

⁸ SILVA, Antônio Gonçalves. (Patativa do Assaré). Triste partida. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/patativa-do-assare/triste-partida.html>

*Nòs vamo a São Palo, que a coisa tá feia;
 Por terras aleia
 Nós vamo vagá.
 Se o nosso destino não fô tão mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós torna a vortá.*

*E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,
 Inté mêrmo o galo
 Vendêro também,
 Pois logo aparece feliz fazendêro,
 Por pôco dinhêro
 Lhe compra o que tem.*

*Em riba do carro se junta a famia;
 Chegou o triste dia,
 Já vai viajá.
 A seca terrive, que tudo devora,
 Lhe bota pra fora
 Da terra natá.*

*O carro já corre no topo da serra.
 Oiando pra terra,
 Seu berço, seu lá,
 Aquele nortista, partido de pena,
 De longe inda acena:
 Adeus, Ceará!*

*No dia seguinte, já tudo enfadado,
 E o carro embalado,
 Veloz a corrê,
 Tão triste, o coitado, falando saudoso,
 Um fio choroso
 Escrama, a dizê:*

*- De pena e sodade, papai, sei que morro!
 Meu pobre cachorro,
 Quem dá de comê?
 Já ôto pergunta: - Mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato,
 Mimi vai morrê!*

*E a linda pequena, tremendo de medo:
 - Mamãe, meus brinquedo!
 Meu pé fulô!
 Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!
 E a minha boneca
 Também lá ficou.*

E assim vão dexando, com choro e gemido,

*Do berço querido
O céu lindo e azu.
Os pai, pesaroso, nos fio pensando,
E o carro rodando
Na estrada do Su.*

*Chegaro em São Paulo - sem cobre, quebrado.
O pobre, acanhado,
Percura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferente
Do caro torrão.*

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,

*E sempre no prano
De um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo
Tormento sem fim.
Se alguma notícia das banda do Norte
Tem ele por sorte
O gosto de uvi,
Lhe bate no peito sodade de móio,
E as água dos óio
Começa a caí.
Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
Ali veve preso,
Devendo ao patrão.
O tempo rolando, vai dia vem dia,
E aquela famia
Não vorta mais não!*

*Distante da terra tão seca mas boa,
Exposto à garoa,
À lama e ao paú,
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,*

*Vivê como escravo
Nas terra do su.*

Texto 2

Galopa Minuano ⁹

⁹ JAHNKE, Inoema. Galopa Minuano. Disponível em: <https://inoemaescritora.blogspot.com/p/poesias-rs-do-sul.html>

*Nos pagos do meu Rio Grande
Na terra onde nasci,
Trago comigo alegria
Dos meus tempos de guria.*

*Cevo um mate bem quente
Monto meu pingo malhado,
E galopo pelos pampas
Do meu rincão amado.*

*Nesta terra de gigantes
Orgulho e coisa constante,
Orgulho da nossa historia
Orgulho! De sua gloria!*

*Terra de bravos guerreiros
De heroicos brasileiros,
Terra de povo Bueno
Amigo e hospitaleiro.*

*És sem duvida um gigante
Meu amado, querido Rio Grande!*

*De alma e coração
Ressaltamos tua história
Respeitamos nosso chão
Honrando nossa tradição.*

*Nas noites frias do inverno,
Arde o fogo, ceva um mate,
Prosa boa, água chiando...
Vai o minuano galopando*

Texto 3

No meio do pitiú¹⁰

*A garça namoradeira
Namora o malandro urubu
Eles passam a tarde inteira
Causando o maior rebu*

*Na doca do Ver-o-Peso
No meio do Pitiú*

¹⁰GAMA, Ionete da Silveira. No meio do Pitiú. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dona-onete/no-meio-do-pitiu/>

*No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú*

*Eu fui cantar carimbó
Lá no Ver-o-Peso
Urubu sobrevoando
Eu logo pude prever
Parece que vai chover
Parece que vai chover
Depois que a chuva passar
Vou cantar carimbó pra você*

*No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú*

*Urubu malandro
Foi passear lá no Marajó
Comeu de tudo
Mas vivia numa tristeza só
Urubu lhe perguntou
O que se passa, compadre?
Tô com saudade da minha branca
Do Ver-o-Peso, da sacanagem
Lá eu sou pop star
No meio da malandragem
Fico bem na foto
Na entrevista e na reportagem*

*No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú
No meio do Pitiú, no meio do Pitiú*

Texto 4

Milagres do povo¹¹

*Quem é ateu e viu milagres como eu
Sabe que os deuses sem Deus
Não cessam de brotar, nem cansam de esperar
E o coração que é soberano e que é senhor*

¹¹ VELOSO, Caetano. Milagres do povo. In: Caetano Veloso. Certeza da Beleza. Universal Music Group, 2009. Disponível em : <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44749/>

*Não cabe na escravidão, não cabe no seu não
 Não cabe em si de tanto sim
 É pura dança e sexo e glória, e paira para além da história*

*Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Xangô manda chamar Obatalá guia
 Mamãe Oxum chora lagrimalegria
 Pétalas de Iemanjá Iansã-Oiá ia
 Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Obá*

*É no xaréu que brilha a prata luz do céu
 E o povo negro entendeu que o grande vencedor
 Se ergue além da dor
 Tudo chegou sobrevivente num navio
 Quem descobriu o Brasil?
 Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
 E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente*

*Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Xangô manda chamar Obatalá guia
 Mamãe Oxum chora lagrimalegria
 Pétalas de Iemanjá Iansã-Oiá ia
 Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Obá*

*Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Xangô manda chamar Obatalá guia
 Mamãe Oxum chora lagrimalegria
 Pétalas de Iemanjá Iansã-Oiá ia
 Ojuobá ia lá e via
 Ojuobahia
 Obá*

Quem é ateu...

Texto 5

Samba do avião¹²

*Minha alma canta
 Vejo o Rio de Janeiro
 Estou morrendo de saudade*

¹² JOBIM, Antônio Carlos. Samba do avião. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tom-jobim/49065/>

*Rio teu mar, praias sem fim
Rio você foi feito pra mim*

*Cristo Redentor
Braços abertos sobre a Guanabara*

*Este samba é só porque
Rio eu gosto de você
A morena vai sambar
Seu corpo todo balançar*

*Rio de sol, de céu, de mar
Dentro de mais uns minutos
Estaremos no Galeão*

*Este samba é só porque
Rio eu gosto de você
A morena vai sambar
Seu corpo todo balançar*

*Aperte o cinto, vamos chegar
Água brilhando, olha a pista chegando
E vamos nós aterrar*

Texto 6

O maior trem do mundo¹³

*O maior trem do mundo
Leva minha terra
Para a Alemanha
Leva minha terra
Para o Canadá
Leva minha terra
Para o Japão*

*O maior trem do mundo
Puxado por cinco locomotivas a óleo diesel
Engatadas geminadas desembestadas
Leva meu tempo, minha infância, minha vida
Triturada em 163 vagões de minério e destruição
O maior trem do mundo*

*Transporta a coisa mínima do mundo
Meu coração itabirano*

¹³ ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008

*Lá vai o trem maior do mundo
Vai serpenteando, vai sumindo
E um dia, eu sei não voltará
Pois nem terra nem coração existem mais.*

Segundo momento

Após ler os textos atentamente e identificar os traços culturais neles presentes, os alunos serão conduzidos a perceber as marcas regionais em cada autor. Cada grupo, em seguida, fará uma apresentação sobre essas marcas identificadas. O objetivo aqui é, com base nessa atividade, promover uma discussão acerca dos traços de identidade que, muitas vezes, geram preconceitos, que, por sua vez, fazem muitos serem vítimas de *bullying* quando estão na fase escolar. É importante, pois, que o aluno perceba que, como nos lembra Silva (2014), em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável [...] e esse ‘outro’, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. E vale ressaltar aqui que “o outro é outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p.97).

Nessa segunda oficina, pretende-se desenvolver as seguintes habilidades conforme a BNCC:

- a) **(EF35LP03)**. Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- b) **(EF69LP13)**. Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- c) **(EF69LP25)** Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

Oficina 3: *Bullying*

A oficina anterior servirá de gancho para a proposta desta terceira oficina, já que a discussão sobre as diferentes identidades pode servir como ponto de partida para a reflexão sobre o *bullying* na escola. É importante, antes de iniciar com as atividades, promover uma rápida conversa sobre situações que envolvem preconceitos e intimidações no dia a dia da escola, pois, retomando o que diz Silva (2014) “a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.” Espera-se que as atividades e reflexões propostas levem os alunos a pensar nas consequências irreversíveis que a prática do *bullying* pode gerar em um ser humano. Como recursos para ativar a discussão será apresentada uma animação curta sobre os tipos de *bullying* e exibido o filme “Carrie, a estranha”.

Objetivos específicos

- a) Reconhecer os diversos tipos de *bullying* praticados no ambiente escolar.
- b) Promover discussão sobre situações que levaram alguém a ser vítima de *bullying*.
- c) Ativar reflexão sobre as consequências que a prática desse tipo de atitude acarreta na vida de um adolescente.

Tempo estimado: Cinco aulas

Orientações

A oficina se iniciará com uma discussão sobre a incidência do *bullying* no ambiente escolar e os tipos mais comuns em sala de aula. Em seguida, os alunos assistirão a uma pequena animação, com duração de 2min e 30seg, sobre os tipos de *bullying* praticados. O filme “Carrie, a estranha”¹⁴ servirá para mostrar aos alunos os limites da violência e as consequências da prática de *bullying* no espaço escolar. Após a exibição do filme, os alunos vão elaborar um pequeno texto, no qual vão expor o perfil identitário que, na opinião de cada um, mais sofre *bullying* na escola.

¹⁴ Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-194194/vod/>



Habilidades, conforme a BNCC, exigidas para esta terceira oficina:

- a) **(EF69LP14).** Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
- b) **(EF09HI26).** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Oficina 4: Preconceito

Com o objetivo de prosseguir com a temática relacionada a muitas situações de *bullying* no ambiente escolar, esta quarta oficina abordará ainda o preconceito, com vistas a ativar uma reflexão sobre as situações de humilhação e intimidação que uma pessoa possa vir a sofrer. Atitudes de preconceito e discriminação são práticas sociais historicamente naturalizadas por alguns. São ações que comprometem o convívio social e dificultam a aprendizagem na educação escolar. Por isso, como defende Canen; Moreira (2001), “considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”. Implica, insistem os autores, “refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e

conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural” (p.16).

Nesta atividade, serão usados textos jornalísticos, mais especificamente do gênero notícia e reportagem, que tratem de situações de preconceito, discriminação e *bullying* que geraram grande repercussão. A leitura dos textos será sequenciada pelo debate sobre essas situações, e a atividade exigida será a produção escrita de um depoimento sobre algum tipo de preconceito ou discriminação que o aluno tenha sofrido ou presenciado.

Objetivos específicos:

- a) Promover o contato com os gêneros textuais notícia e reportagem e suas características;
- b) Reconhecer situações variadas de humilhação e discriminação na sociedade, bem como suas implicações para uma convivência harmoniosa;
- c) Fomentar discussão e reflexão acerca do tema proposto.

Tempo estimado: De três a quatro aulas

Orientações:

A atividade se iniciará com a distribuição de textos do gênero notícia e reportagem para leitura em voz alta com a turma. Esses textos constituem relatos de situações diversas sobre preconceito e discriminação sofridas por pessoas conhecidas e outras que, devido à relevância do episódio, vieram a ter uma notoriedade. A leitura promoverá uma discussão sobre os episódios de preconceito e discriminação e será solicitado aos alunos uma produção escrita de iguais situações presenciadas ou vividas por eles.

Texto 1

DOFÓBIA

Polícia vê indícios de crime de ódio e busca único suspeito pela morte de três homossexuais no Sul

ISADORA RUPP | Curitiba | 17-05-2021 - 19:09

Segundo delegado, duas vítimas do Paraná e uma de Santa Catarina foram selecionadas por meio de aplicativo de relacionamentos e encontradas com sinais de asfixia. Suposto alvo de ataque fez denúncia

Fonte: Disponível em: <https://brasil.elpais.com/noticias/delitos-odio/>

Texto 2

CASOS DE RACISMO

Coalizão Negra registra queixa-crime contra Pazuello por racismo

05/06/2021

Na quarta-feira (2), advogadas da Coalizão Negra por Direitos protocolaram uma queixa-crime contra o general Eduardo Pazuello, ex-ministro da Saúde, por racismo, na Promotoria de Direitos Humanos do Estado de São Paulo. "Ainda que tenha havido à época Inquérito Penal Militar, o qual fora arquivado, a questão do racismo presente no episódio relatado é patente e até o presente momento não havia sido trazida à tutela pública jurisdicional", aponta a Coalizão no documento apresentado à promotoria. O motivo da denúncia é um episódio de 2005, revelado pelo site DCM, quando o general Pazuello puniu o soldado Carlos Vitor de Souza Chagas, então com 19 anos, que transportava uma banheira em uma carroça. O ex-ministro acusou o jovem, que é negro, de correr demais. Em seguida, Pazuello decidiu punir o soldado e obrigou Chagas a puxar a carroça feito um animal, com um colega o conduzindo. De acordo com relatos da matéria, a humilhação ...

LEIA MAIS

Fonte: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/questao-racial/casos-de-racismo/>

Texto 3

CASOS DE RACISMO

Em meio ao racismo institucional, aluno negro tira a própria vida na USP

02/06/2021

Na última terça-feira (25), o jovem Ricardo Lima da Silva se suicidou em meio ao racismo e negligência da Universidade de São Paulo (USP). Morador do Conjunto Residencial da USP – CRUSP, Ricardo procurou ajuda por diversas vezes dentro da Universidade e o que ouviu foram comentários que negligenciaram a sua dor. O jovem sofria com o bullying dos colegas e com o racismo institucional, inclusive por parte dos docentes. Ele implorou por ajuda da instituição, mas não obteve retorno. Ricardo passou a acreditar que tinha que tirar sua vida para que as coisas mudassem na USP. Nenhuma atitude institucional foi tomada quando o estudante avisou que iria se suicidar nas escadas do próprio bloco estudantil, onde residia. Ricardo se pendurou no sexto andar, e amigos do jovem relataram que não houve nenhum movimento da Universidade para impedir a sua ação. Moradores do CRUSP relatam que um guarda da PPUSP ...

LEIA MAIS

Fonte: <https://www.geledes.org.br/questao-racial/casos-de-racismo/>

Texto 4

CRIME E IGNORÂNCIA

Racismo atinge até famosos no Brasil: Veja celebridades que enfrentam preconceito



Maju Coutinho no Jornal Hoje e Taís Araújo em Amor de Mãe; as duas já sofreram ataques racistas

Compartilhe

Facebook Twitter Whatsapp Comentários

FERNANDA LOPES

Publicado em 2/6/2020 - 7h00

O preconceito racial voltou a ser assunto frequente na mídia com dois acontecimentos: as mortes do menino João Pedro, baleado dentro de casa no Rio de Janeiro, e do norte-americano George Floyd, asfixiado por um policial. De formas menos fatais, mas ainda absurdas, ataques racistas também já aconteceram e continuam acontecendo com celebridades brasileiras, principalmente pelas redes sociais.

Anúncios Google

Enviar comentários

Anúncio? Por quê? @

Atualmente, duas pessoas conhecidas vêm recebendo xingamentos frequentes na internet: a ex-BBB Thelma Assis e o repórter Manoel Soares, da Globo. Ele já foi chamado de "assaltante" por telespectadores do É de Casa, e ela tem sido atacada em todas as lives de que participa desde que saiu do BBB como vitoriosa.

A jornalista declarou, na época, que ele responderia judicialmente pelo que disse. Anos antes, em 2015, [Maju foi muito atacada](#) ao assumir o posto de apresentadora do mapa-tempo no Jornal Nacional. William Bonner teve até de falar sobre o assunto ao vivo, e nas redes sociais ele, Renata Vasconcellos e a equipe do telejornal fizeram postagens com a hashtag #somostodosmaju.

Sobre os xingamentos, a jornalista declarou na época que mandava "beijinho no ombro". Em março deste ano, dois homens foram condenados por usarem perfis falsos e proferirem injúrias raciais contra a âncora. Um deles pegou seis anos de prisão, e o outro cinco anos de regime semiaberto, mais multa, segundo o G1.

REPRODUÇÃO/TV GLOBO



Cicatrizes

Casos de racistas que terminam na cadeia, no entanto, são raridade no Brasil. A maioria dos casos gera apenas repercussão, indignação na sociedade, penas mais leves por injúria racial e muita dor para quem sofre os ataques.

A atriz Cacau Protásio é um exemplo. Em novembro de 2019, Cacau esteve no Batalhão do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro para gravar o filme Juntos e Enrolados. Numa cena, ela dançou no meio do pátio e foi gravada por um dos bombeiros. Ele divulgou as imagens acompanhadas de um áudio em que [humilhava a atriz](#), com ofensas racistas, gordofóbicas e homofóbicas.

No domingo (31), Cacau deu uma entrevista ao Fantástico. Chorou e revelou que [esse episódio de sua vida ainda lhe machuca](#). "A gente aprende a viver [com a dor], vai passar. Mas dói um pouquinho, sim", desabafou.

O ator e apresentador [Érico Brás](#) também nunca se esqueceu do dia em que foi acusado de assalto por uma mulher branca e revistado por policiais quando ainda vivia em Salvador. Em uma live com Fábio Porchat, no dia 27, ele disse que só depois que todos os seus pertences haviam sido revirados foi reconhecido como ator. Para que a acusação fosse retirada, teve de interpretar o personagem ali mesmo.

As atrizes Sheron Menezes, Taís Araújo e Cris Vianna já foram xingadas e atacadas por racistas nas redes sociais. Taís passou por isso em outubro de 2015, quando publicou uma foto em seu perfil no Facebook. Houve quem comentasse ofensas como "macaca" e "cabelo de esfregão". Um dia depois, ela fez um longo texto de desabafo e conscientização.

"Absolutamente tudo está registrado e será enviado à Polícia Federal. E eu não vou apagar nenhum desses comentários. Faço questão que todos sintam o mesmo que senti: a vergonha de ainda ter gente covarde e pequena nesse país, além do sentimento de pena dessa gente tão pobre de espírito. Não vou me intimidar, tampouco abaixar a cabeça. Sigo o que sei fazer de melhor: trabalhar. Se a minha imagem ou a imagem da minha família te incomoda, o problema é exclusivamente seu", escreveu a atriz.

O racismo afeta até crianças, atores mirins. Pedro Guilherme, de nove anos, que interpreta Thiago, filho da personagem de Taís Araújo em [Amor de Mãe](#), sofreu preconceito. Segundo depoimento da mãe do garoto ao site Mundo Negro, ele estava em uma loja, olhando fones de ouvido. Sem saber nada sobre a vida dele, um vendedor o tratou com grosseria e disse que aquilo era muito caro para ele.

O ator JP Rufino, que hoje está com 17 anos de idade e já tem sete de carreira, recebeu um comentário muito agressivo no Instagram. Após publicar uma foto sua em uma festa, um seguidor lhe mandou a mensagem: "Moleque babaca bancando a vítima! Vai estudar e tosar esse cabelo horrível! Para de falar de racismo, seu trouxa! É assim que começa a mudança!".

O ator compartilhou essas palavras e respondeu, num novo post. "Falo sim e mostro sim! Sabe por quê? Pra lutar por uma mudança de seres sem noção! Pra tentar conter tanto ódio e agressão! Pra resgatar os valores. O respeito (que é bom, eu gosto e inclusive pratico). Pra fazer entender que seres como você têm muito o que aprender! PS: O 'Moleque' em questão estuda, trabalha (tem carteira assinada). Segue 2020... Que pelo jeito que começou, me mostra o quanto precisará de luta", previu Rufino.

© 2021 Notícias da TV | Proibida a reprodução

Fonte: Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/celebridades/racismo-atinge-ate-famosos-no-brasil-veja-celebridades-que-enfrentam-preconceito-37467>

Texto 5

Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA

FBI investiga morte em Minneapolis; vídeo filmado por testemunha mostra George Floyd, de 40 anos, imobilizado no chão, dizendo "não consigo respirar", enquanto policial mantém joelho sobre seu pescoço.

Por BBC
27/05/2020 09h44 - Atualizado há um ano



Vídeo foi publicado nas redes sociais na manhã de terça-feira — Foto: Darnella Frazier/BBC

A morte de um homem negro em Minnesota, nos **Estados Unidos**, causou uma onda de indignação depois da divulgação de um vídeo que mostra um policial branco ajoelhado no pescoço dele.

Nas imagens, colhidas na segunda-feira (25), o homem, identificado como George Floyd, de 40 anos, reclama e diz repetidamente: "Não consigo respirar".

Pouco depois, ele parece não se mexer, antes de ser colocado em uma maca e transferido para uma ambulância.

O episódio lembra o que aconteceu com Eric Garner, um negro que morreu ao ser preso em 2014 em Nova York. Garner repetiu "Não consigo respirar" 11 vezes.

O FBI juntou-se à investigação dos eventos, informou o Departamento de Polícia de Minneapolis (MPD, na sigla em inglês) em comunicado na terça-feira.

Além disso, o prefeito de Minneapolis, Jacob Frey, disse no Twitter na segunda-feira que "quatro policiais do MPD envolvidos na morte de George Floyd foram demitidos".

O que aconteceu?

A polícia local disse em comunicado que Floyd morreu "após um incidente médico durante uma interação policial".

A polícia estava respondendo a uma chamada dizendo que um homem tentava usar cartões falsos em uma loja de conveniência.

Dois policiais localizaram o suspeito em um veículo. Segundo eles, ele "parecia estar intoxicado". Eles ordenaram que saísse do veículo, mas o homem resistiu, segundo a versão da polícia.

"Os policiais conseguiram algemar o suspeito e notaram que ele parecia estar sofrendo de problemas médicos", acrescentou o comunicado.

No vídeo de 10 minutos filmado por uma testemunha, um policial mantém Floyd no chão, que, a certa altura, diz: "Não me mate".

Testemunhas pedem ao policial que tire o joelho do pescoço do homem, observando que ele não estava se mexendo. Alguns dizem que "seu nariz está sangrando", enquanto outro pede: "Saia do pescoço dele".

A polícia disse que nenhuma arma foi usada durante o episódio e que as imagens das câmeras foram enviadas para o Departamento de Execução Penal de Minnesota, que também iniciou uma investigação.

Em declarações à imprensa norte-americana na terça-feira, a chefe da polícia de Minneapolis, Medaria Arradondo, disse que a política de uso da força "para colocar alguém sob controle" será revisada.

O FBI não comentou o caso.

'Não consigo respirar'

A frase "não consigo respirar", repetida por Eric Garner em 2014 antes de morrer, tornou-se um grito de guerra para ativistas que protestam contra brutalidade policial contra negros.

Garner, um negro desarmado, disse a frase 11 vezes após ser detido pela polícia por suspeita de vender ilegalmente cigarros soltos.

Foram as palavras finais do homem de 43 anos, depois que um policial aplicou uma chave de estrangulamento nele.

Um médico legista da cidade apontou que o estrangulamento contribuiu para a morte de Garner. O policial envolvido na prisão mortal de Garner foi demitido mais de cinco anos depois, em agosto de 2019.

Em entrevista coletiva na terça-feira, o prefeito descreveu o incidente como "completa e absolutamente desastroso".

"Acredito no que vi e o que vi está errado em todos os níveis", disse Frey. "Ser negro nos EUA não deveria ser uma sentença de morte."

A senadora do Minnesota Amy Klobuchar, que foi pré-candidata presidencial democrata nas primárias, divulgou um comunicado pedindo uma "investigação externa completa e abrangente".

"Justiça deve ser feita por esse homem e sua família, justiça por nossa comunidade, justiça por nosso país", afirmou.

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>

Texto 6

16/06/2015 12h56 - Atualizado em 16/06/2015 15h58

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada

Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto. Avó iniciou campanha na internet e recebeu apoio de amigos.



A marca da violência está na cabeça da menina de 11 anos que foi agredida no Subúrbio do Rio por intolerância religiosa, mas esta não é a maior cicatriz. "Achei que ia morrer. Eu sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória", afirmou Kailane Campos, que é candomblecista e foi apedrejada na saída de um culto. Ela deu a declaração em entrevista ao RJTV desta terça-feira (16).

saiba mais

Tia de menina apedrejada no Rio diz que agressores 'acham que são Deus'

A garota foi agredida no último domingo (14) e, segundo a avó, que é mãe de santo, todos estavam vestidos de branco, porque tinham acabado de sair do culto. Eles caminhavam para casa, na Vila da Penha, quando dois homens começaram a insultar o grupo. Um deles jogou uma pedra, que bateu num poste e

depois atingiu a menina.

"O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de 'diabo', 'vai para o inferno', 'Jesus está voltando'", afirmou a avó da menina, Kátia Marinho.

Na delegacia, o caso foi registrado como preconceito de raça, cor, etnia ou religião e também como lesão corporal, provocada por pedrada. Os agressores fugiram num ônibus que passava pela Avenida Meriti, no mesmo bairro. A polícia, agora, busca imagens das câmeras de segurança do veículo para tentar identificar os dois homens.

A avó da criança lançou uma campanha na internet e tirou fotos segurando um cartaz com as frases: "Eu visto branco, branco da paz. Sou do candomblé, e você?". A campanha recebeu o apoio de amigos e pessoas que defendem a liberdade religiosa. Uma delas escreveu: "Mãe Kátia, estamos juntos nessa".

Iniciada no candomblé há mais de 30 anos, a avó da garota diz que nunca havia passado por uma situação como essa.

Fonte: Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>

Texto 7



CASOS DE RACISMO

Brasileiros de ascendência asiática relatam ataques racistas durante a pandemia

01/06/2021

Descendente de japoneses, Fernanda Yumi Tagashira, 20, conseguiu seu primeiro emprego em uma empresa de segurança e monitoramento virtual de São Paulo em março de 2020, início da pandemia de Covid-19 no Brasil. O entusiasmo durou apenas alguns dias, até que uma colega de trabalho responsável por sua integração disse que japoneses, chineses e coreanos eram "tudo um bando de gente porca". A supervisora insistia diariamente nos comentários de cunho racista e, durante um almoço, enquanto higienizava a mesa com álcool, tornou a agressão, até então verbal, em física. "Ela espirrou álcool na minha cara e falou, dando risada: 'olha o coronavírus, olha o coronavírus'. O álcool pegou no meu rosto e no meu olho e ardeu muito. Voltei a trabalhar com o olho ardendo", conta a estudante de rádio e TV. A discriminação racial contra amarelos —como são classificados os grupos étnico-raciais do Leste e Sudeste Asiático e seus ...

Fonte: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/questao-racial/casos-de-racismo/>

Esta etapa da oficina toma como referência as seguintes habilidades descritas pela BNCC:

- a) **(EF69LP03).** Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
- b) **(EF69LP25)** Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

Oficina 5: Identidade X Preconceito X Resistência

A quinta oficina tem como foco o trabalho com conceitos já estudados anteriormente e vai propor uma profunda reflexão sobre identidades que, muitas vezes, são historicamente marginalizadas na sociedade. Tendo tomado conhecimento de perfis identitários que são comumente discriminados no ambiente social, é hora de o aluno ter contato com o termo “resistência”, que, no contexto sociológico, serve a dar nome a uma atitude de enfrentamento das violências já naturalizadas na sociedade. Uma espécie de “esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (SOUZA, 2011). E isso pode se dar por meio do que a autora nomeia de “microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer” (p. 37). E essas atitudes costumam se dar de forma tensa e contraditória, “própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados”.

Para a realização da proposição, servirão como recursos vídeos curtos com depoimentos de pessoas que relatam suas experiências como vítimas de discriminação e preconceito. Vale ressaltar que, apesar de existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nasceu para assegurar uma proteção aos oprimidos numa sociedade, onde a intolerância à diversidade é recorrente e gera uma lacuna na vida dos oprimidos, nem todos têm atualmente assegurados os seus direitos. Para o fechamento da oficina, será proposta uma discussão acerca dos vídeos apresentados e sobre as violências geradas pelo preconceito. Também será tema da discussão as formas de resistência como meio de assegurar a existência das múltiplas identidades.

Objetivos Específicos

- a) Promover o conhecimento e a leitura de documentos importantes e norteadores para a convivência em sociedade: Declaração Universal dos Direitos Humanos e a carta magna de nossa nação: Constituição Federal Brasileira de 1988.
- b) Promover o contato com depoimentos que retratam episódios de preconceito e discriminação de qualquer natureza.
- c) Promover o contato com vídeos curtos midiáticos sobre depoimentos de preconceito e discriminação elaborados por comunidades de resistência.
- d) Fomentar a discussão e a reflexão sobre o preconceito, a violência e as práticas de resistência.

Tempo estimado: De três a quatro aulas

Orientações

A oficina se iniciará com a leitura de fragmentos de documentos importantes e norteadores para um convívio no mínimo satisfatório em sociedade. Em seguida, será feita uma recapitulação sobre as identidades marginalizadas, que são alvo de preconceito e discriminação. Na sequência, serão exibidos vídeos curtos midiáticos disponíveis na internet, que servirão de base para uma reflexão e posterior discussão acerca dos problemas.

Textos



Fonte: Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Depoimentos em vídeos



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw>

quebrando o
tabu **ALL OUT**

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3QGepom_2sU



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>

Habilidades requeridas segundo a BNCC:

- a) (EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

- b) (EF69LP11). Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Oficina 6: Mundo digital

Com o intuito de promover uma relação mais íntima com os gêneros digitais existentes hoje, esta oficina visa proporcionar aos educandos o contato com o mundo digital e os vários gêneros digitais disponíveis hoje no ambiente virtual. Afinal, como bem nos lembra Braga (2013, p.15):

o desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual, no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos.

E comunga dessa opinião Coscarelli (2010), quando diz que hoje “o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros” (p.36).

Os alunos, nesta atividade, assistirão a um pequeno vídeo sobre o ambiente virtual e conhecerão alguns exemplos de gêneros textuais digitais, mais especificamente o gênero *fanfiction* e suas características. O professor poderá também promover uma aula dialogada, conversando sobre o avanço da tecnologia e o mundo cibernético. Na atividade, os alunos serão apresentados ao conceito de “avatar”, assim como alguns exemplos desse perfil.

Objetivos específicos

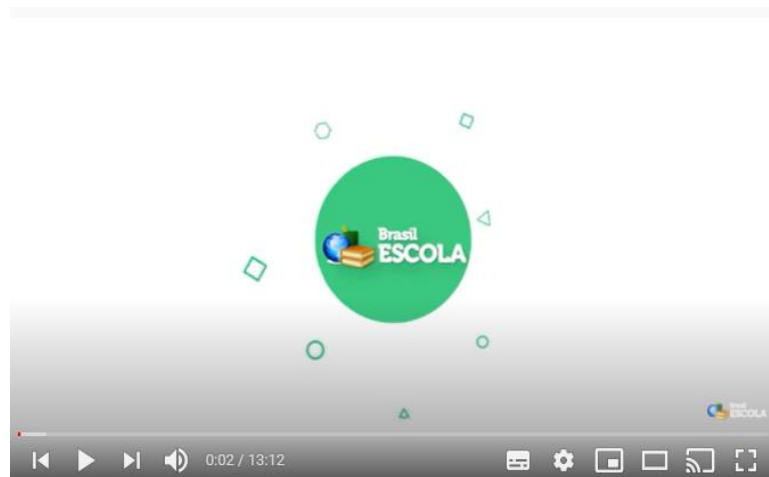
- a) Promover o contato com o mundo virtual e suas peculiaridades.
- b) Promover o conhecimento de alguns gêneros textuais digitais, entre eles, o *fanfiction*.
- c) Promover o conhecimento sobre as ferramentas do mundo virtual, mais especificamente, o avatar.

Tempo estimado: De quatro a cinco aulas

Orientações

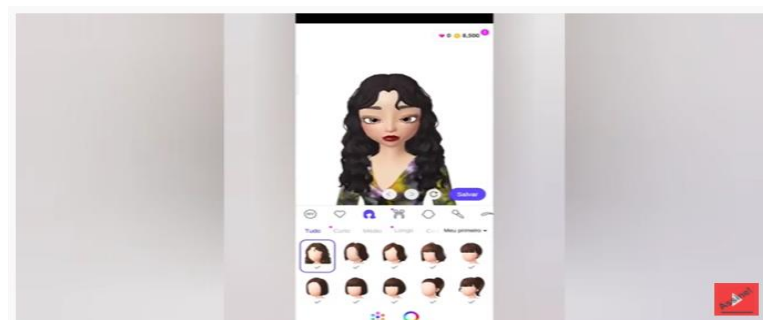
O professor poderá iniciar a oficina com uma aula dialogada, abordando o avanço da tecnologia e o ambiente cibernético. Em seguida, os alunos assistirão a um vídeo curto midiático que fala do mundo digital e dos gêneros textuais digitais, com um pequeno debate sobre o tema. Será apresentado o gênero digital *fanfiction* e suas características, com exemplos desse gênero em sites específicos. Também será proposta uma pesquisa sobre os autores de *fanfics*, os personagens que compõem tal gênero e a motivação dos autores para produzi-los. O filme “Avatar” servirá como recurso para esse trabalho.

Vídeos



Fonte: Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=KT9L83OtYLs&list=RDCMUCsgHWN8lYveMUEWTDheTjZA&start_radio=1&rv=KT9L83OtYLs&t=382



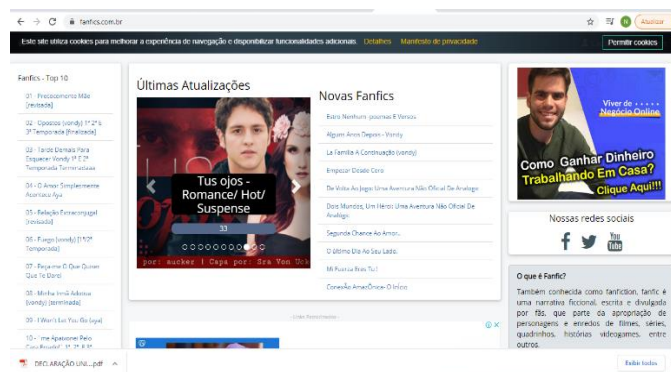
#aulacriativa #dicasparaprofessores #ensinoremoto

Crie seu personagem animado (avatar) e transforme ele em vídeo e GIF (Zepeto)

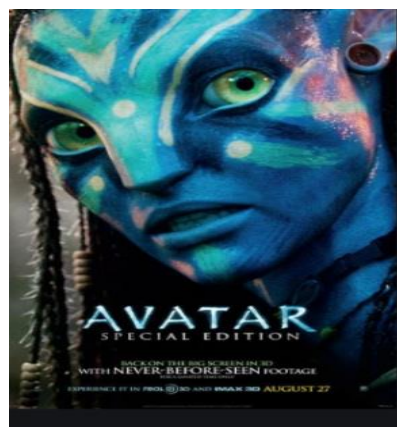
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k8o6DurDRLQ>



Fonte: Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>



Fonte: Disponível em: <https://fanfics.com.br/>



Habilidades requeridas segundo a BNCC:

- a) (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

Oficina 7: Identidade X avatar

Esta oficina revisitará a oficina 5, que teve como foco as identidades que, não raro, são marginalizadas e vítimas de preconceito e discriminação. Os alunos serão instigados a refletir sobre as identidades que estão na mira de pessoas preconceituosas. Em seguida, montarão um avatar baseado nas características dessas identidades. A construção do perfil do avatar será livre, ou seja, o aluno terá a opção de construir virtualmente ou de desenhá-lo. Na dinâmica, os alunos serão disponibilizados em grupos de 4 a 5 componentes e decidirão, em comum acordo, quais as características predominantes em cada personagem no que se refere a credo, cor da pele, orientação sexual, biotipo, entre outros. Será solicitada também aos grupos a produção de uma pequena história sobre o personagem criado. Nela será revelada a sua origem e uma situação na qual tenha sofrido preconceito ou discriminação. Também contarão qual foi a reação da personagem perante o acontecimento. Essas histórias podem envolver uma situação presenciada pelos alunos ou podem ser fictícias. Também podem nascer de entrevistas feitas com pessoas cujo perfil esteja próximo do que foi montado para o avatar. Se o aluno desejar, ficará à vontade para escolher um ídolo (de filmes, séries), ou uma música para compor seu personagem.

Objetivos específicos

- a) Promover a reflexão sobre as identidades que são alvo de discriminação na sociedade.
- b) Promover o conhecimento e o contato com sites e aplicativos que auxiliam na construção de avatares.
- c) Promover a construção de avatares com perfis que são alvos de discriminação.
- d) Promover a produção textual sobre a história de vida do personagem criado.

Tempo estimado: De quatro a cinco aulas

Orientações

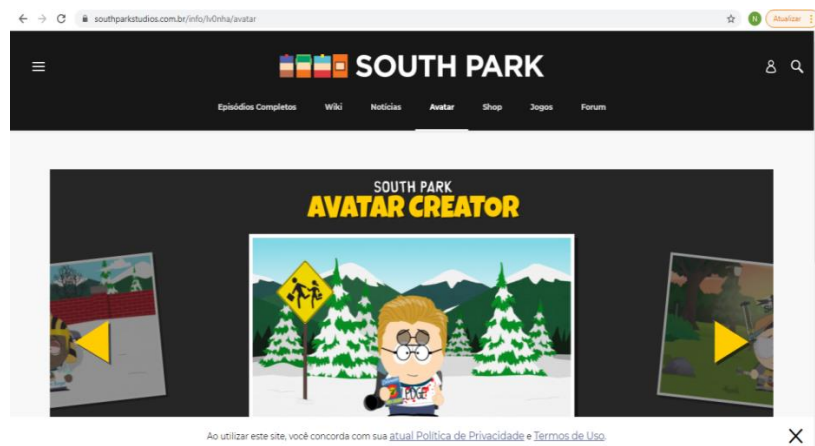
Inicialmente, será feita a recapitulação das identidades que comumente sofrem preconceito e discriminação. Os alunos entrarão em contato com sites e aplicativos de construção de avatares. Em seguida, criarão, em equipe, um avatar que represente uma identidade-alvo de discriminação. É possível que o aluno, se assim desejar, eleja um ídolo para

a composição do avatar-personagem. Na sequência, elaborarão um texto sobre a história do avatar-personagem.

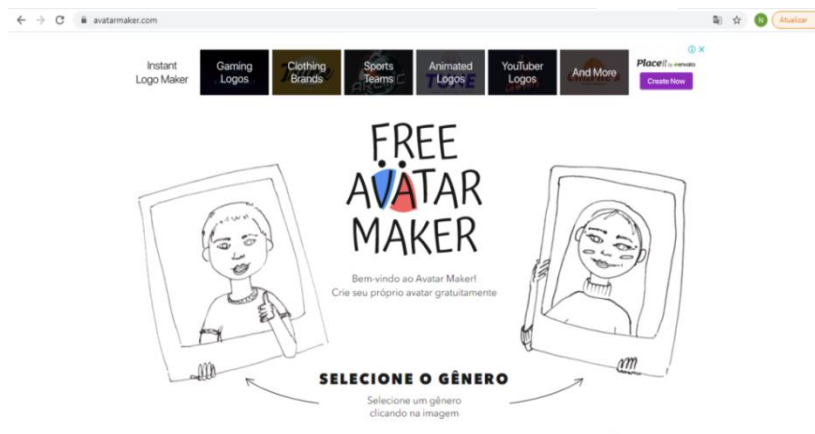
Sites:



Fonte: Disponível em: <https://mangatar.framiq.com/pt/>



Fonte: Disponível em: <https://www.southparkstudios.com.br/info/lv0nha/avatar>



Fonte: Disponível em: <https://avatarmaker.com/>

Habilidades requeridas segundo a BNCC:

- a) (EF67LP19). Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
- b) (EF67LP20). Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
- c) (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Oficina 8: Identidade X Avatar X Resistência

A proposta da oficina 8 é uma continuidade da oficina anterior, uma vez que será solicitado ao aluno que faça um acréscimo na produção textual feita anteriormente. Agora os alunos deverão incluir, na produção, comportamentos nos seus personagens que sejam exemplos de práticas de resistência, as quais são usadas na sociedade como mecanismos de defesa e de autoafirmação. Sob essa perspectiva, como diz Jacques (2013, p. 140), “é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias.” Nessa atividade, como recomenda o autor, é possível que o aluno se configure ao mesmo tempo como “personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor”.

A oficina abrirá espaço também para pesquisas em sites que hospedam *fancfics* para que os alunos possam fazer comparações com os seus textos.

Objetivos específicos

- a) Promover a criatividade na produção textual, a fim de possibilitar reflexões acerca das identidades que vivem sob à égide do preconceito.

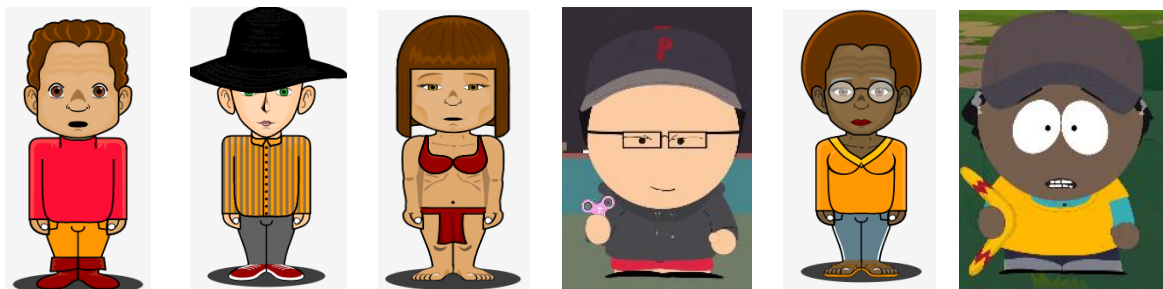
- b) Promover a interação e a discussão entre os discentes sobre temas delicados e polêmicos.
- c) Promover a reflexão sobre estratégias de resistência e sua importância para a sobrevivência e luta contra a marginalização e o preconceito.
- d) Promover o contato com sites que hospedam *fanfics*.

Tempo estimado: De quatro a cinco aulas

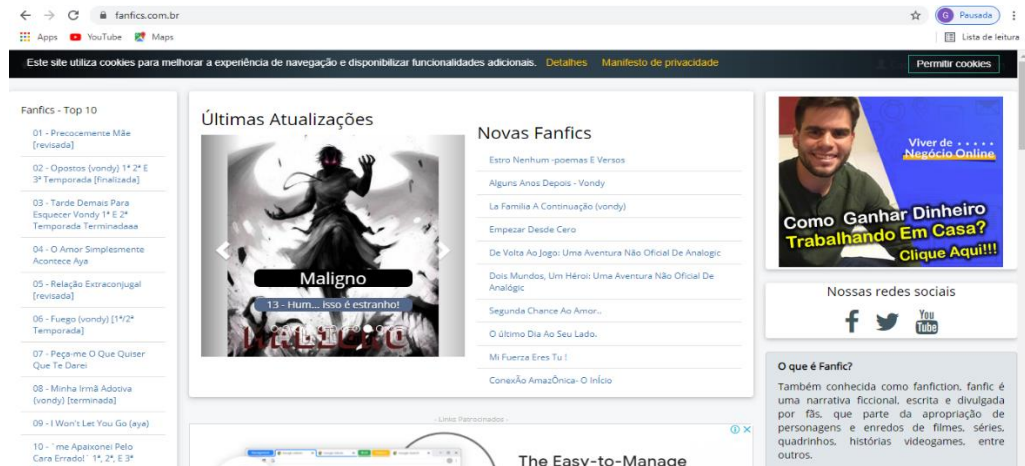
Orientações

Prosseguindo com a produção textual solicitada na oficina anterior, os alunos vão agregar ao texto em construção atitudes e comportamentos do avatar-personagem que constituem atos de resistência. Os personagens criados por eles podem ser um ídolo de qualquer viés artístico, desde que apresentem características de um perfil que comumente é alvo de preconceitos na sociedade. Em seguida, os alunos visitarão sites que hospedam *fanfics*, o que pode ser feito tanto nos computadores da sala de informática quanto nos seus próprios smartphones.

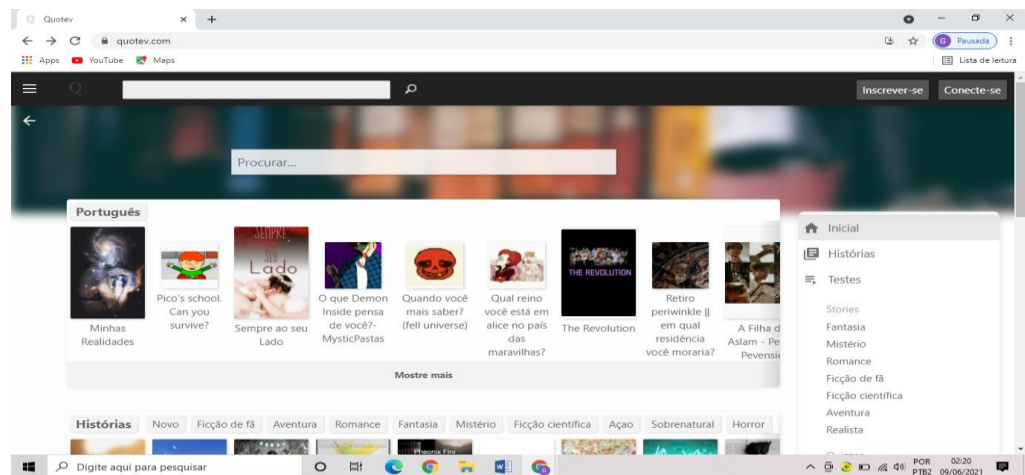
Avatares:



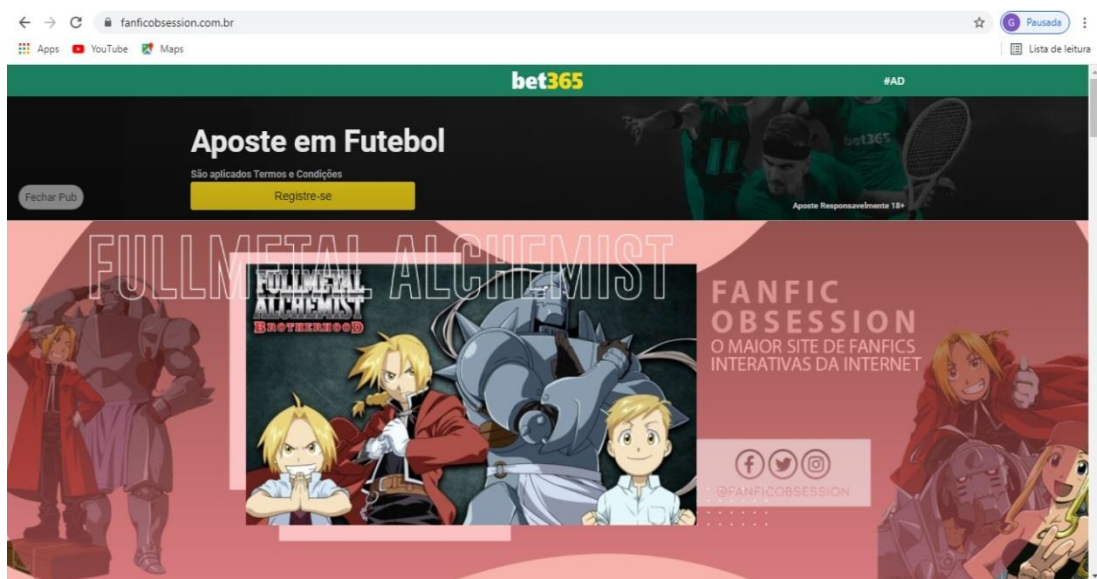
Sites que hospedam *fanfics*



Fonte: Disponível em: <https://fanfics.com.br/>



Fonte: Disponível em: <https://www.quotev.com/>



Fonte: Disponível em: <https://fanficobsession.com.br/>

Habilidades requeridas, nesta oficina, conforme a BNCC

- a) (EF67LP19). Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
- b) (EF69LP51). Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
- c) (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e ao mesmo tempo promover uma reflexão sobre a pluralidade cultural que marca a formação do povo brasileiro de forma a eliminar atitudes preconceituosas e intolerantes no ambiente escolar, esta pesquisa investiu numa proposta de intervenção com alunos do ensino fundamental, de uma escola municipal localizada na periferia de Marabá, a fim de colaborar com professores que trabalham nesse ambiente escolar e vivenciam a prática de *bullying* no cotidiano as escola.

A proposta se embasa no fato de a escola ser um campo de interação, de debate e reflexão sobre temas que fazem parte do cotidiano de todos e que merecem especial atenção. A educação passa a ser um dispositivo para se combater a desigualdade e o preconceito tão em destaque hoje. Em conformidade com o que dizem os PCN's, a escola deve contextualizar todo o processo de ensino-aprendizagem na diversidade cultural que qualifica o nosso país e, com isso, fortalecer a democracia. E, de acordo com Silva (2014, p. 97), “a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”. Afinal, “as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola.”

Diante de um cenário cada vez mais digital e atravessado de conflitos, a pesquisa se propôs promover o contato dos alunos com os gêneros digitais, mais especificamente o gênero *fanfiction*, abordado em uma oficina específica, entre a sequência de oficinas que compõem proposta, todas elas interligadas em função de um objetivo maior, que é o de promover o letramento digital por meio de textos e outros recursos que instigam a reflexão sobre os malefícios do *bullying* no ambiente escolar.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, diz Freire (2020), que, com essas palavras, defende que a construção de conhecimentos e a libertação de visões ultrapassadas se dão por meio da convivência em sala de aula, de debates e reflexões sobre questões relacionadas a preconceito intolerância, desigualdade, opressão, entre outros. Promover reflexão sobre esses “mecanismos discriminatórios”, como observa Canen e Moreira, (2001, p.16), “ou silenciadores da pluralidade cultural, que negam voz a diferentes identidades culturais” é uma forma de implementar uma prática pedagógica numa perspectiva multicultural.

Dessa forma, a escola abre espaço para essas pautas e possibilita que o desenvolvimento dos nossos alunos se faça por meio das construções de saberes e do aprimoramento das práticas

sociais no meio escolar, de forma que estejam preparados para um convívio satisfatório em grupo e para o exercício da cidadania.

Diante do atípico cenário instalado desde março de 2020, como mencionado ao longo do trabalho, a aplicabilidade das oficinas descritas em sala de aula tornou-se inviável, mas acreditamos que as orientações fornecidas possibilitarão ao professor de língua portuguesa se apropriar das estratégias propostas neste trabalho, se seus objetivos coincidirem com os aqui traçados, ou seja, trabalhar, por meio das práticas de leitura e de escrita, identidade e resistência com os alunos, de forma a prepará-los para lidar com atitudes discriminatórias não só no ambiente escolar, mas também em outros contextos sociais que ultrapassam os muros da escola. Acreditamos que esse trabalho resultará em mudanças de comportamentos que têm gerado sérios conflitos e que não podem deixar de ser objeto de preocupação pedagógica e curricular.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

AMARAL, A.; SOUZA, R. V.; MONTEIRO, C. “De westeros no #vemprarua à shipagem do beijo gay na TV brasileira”. Ativismo de fãs: conceitos, resistências e práticas na cultura digital. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 29, p. 141 – 154, jun. 2015.

ANJOS, Augusto dos. **Eu e outras poesias**. 42. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Protesto: poemas**. 2.ed. revista e ampliada. Franca: UNESP, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de et al. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **BAKHTIN: Dialogismo e Construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 7-23, 1998.

BRAGA, Denise B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbrida: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, A; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, ANA; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COSCARELI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de hoje**, v. 45, n.3, p. 35-42, Porto Alegre, 2010.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, Maria da Graça Correa et al. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MACEDO, A. M. R. M. O racismo no ambiente escolar: como enfrentar esse desafio? **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 1, 2016.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos 1998.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. **Identidade Adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola**. TransFormações em Psicologia, 2009, vol.1, nº 2, p. 86-98.

MORIN, Edgar **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ROSA, J. Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 11ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SOARES, M.C.; VIEIRA, A.L. Preconceito e Resistência: o que nos dizem as pessoas *trans* sobre *práticas políticas* curriculares cotidianas. **Espaço do currículo**, v.9, n.3, p. 470-484, set./ dez.2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramento de reexistências**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SZYMANSKII, Heloísa. **A família como um locus educacional**: perspectiva para um trabalho psicoeducacional. R. bras. Est. Pedag., Brasília, p. 14 – 25, 2000.