



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MANOEL EDMILSON COSTA DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIO E CULTURAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

MARABÁ
2021

MANOEL EDMILSON COSTA DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIO E CULTURAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Doutor Gilson Penalva.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

MARABÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S725p Sousa, Manoel Edmilson Costa de
Práticas de letramentos literário e cultural no contexto
escolar: diversidade e o respeito às diferenças / Manoel Edmilson
Costa de Sousa. — 2021.

Orientador(a): Gilson Penalva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa
de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá,
2021.

1. Literatura - Estudo e ensino - Parauapebas (PA). 2.
Literatura - Amazônia. 3. Letramento. 4. Assédio nas escolas 5.
Ensino - Metodologia. I. Penalva, Gilson, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 807

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes – CRB-2/586

MANOEL EDMILSON COSTA DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIO E CULTURAL NO CONTEXTO
ESCOLAR: DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado em letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Doutor Gilson Penalva.

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

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilson Penalva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
(Presidente)

Prof. Dr. José Rosa dos Santos Júnior
Instituto Federal do Pará – Marabá Industrial
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Maysa De Pádua Teixeira Paulinelli
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
(Examinador Interno)

Dedico este trabalho à Artemizia,
minha esposa, ao meu filho, aos
meus pais e meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que, direta ou indiretamente, me auxiliaram no decorrer do curso. Tenho certeza que nem as mais belas palavras seriam capazes de demonstrar por escrito o quanto sou grato. Devido a tal impossibilidade, somente cito o nomes:

A Deus;

A minha esposa, Artemizia Cristina;

Aos meus pais Manoel Maciano e Antonia Ester;

Aos meus irmãos, Maria de Fátima, Maria Santiné, José Lindomar e Antonio Moisés;

A todos os professores que ministraram aulas à turma do PROFLETRAS 2019;

Aos discentes da turma do PROFLETRAS 2019;

Ao orientador Prof. Dr. Gilson Penalva;

A banca de qualificação;

A banca de defesa final;

A CAPES.

“– Ah! Comigo, o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é.”

(JESUS, 1986, p. 106)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de letramento literário e cultural na região amazônica, direcionado à escola pública. A proposta foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em uma turma de 6º ano, localizada no município de Parauapebas. Para tanto, realizamos oficinas com leitura de textos literários de diferentes gêneros, propondo discussões acerca de bullying, bastante recorrente na turma em questão, e discussões de caráter sócio-político e cultural, avaliando processos metodológicos que envolvem o ensino-aprendizagem de literatura na escola de ensino fundamental. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos pressupostos dos estudos culturais, teorias sobre ensino, letramento e currículo, focando na necessidade de considerar os letramentos como ideológicos e culturais e não como autônomos ou naturais. Dentre os teóricos utilizados como base, destaco QUIJANO (2005), HALL (2003), BHABHA (2013), MACEDO (2012, 2013, 2018, 2018), (CORAZZA, 2002), ROJO (2009) e STREET (2014).

Palavras-chave: Literatura. Letramentos. Culturas. Bullying. Currículo.

ABSTRACT

The present research aims to present a proposal for literary and cultural literacy in the Amazon region, aimed at public schools. The proposal was developed at the Municipal Elementary School Novo Horizonte, in a 6th grade class, located in the municipality of Parauapebas. To this end, we carried out workshops with reading of literary texts of different genres, proposing discussions about bullying, which is quite recurrent in the class in question, and discussions of a socio-political and cultural nature, evaluating methodological processes that involve the teaching-learning of literature at school. of elementary education. To support the research, we used assumptions from cultural studies, theories about teaching, literacy and curriculum, focusing on the need to consider literacies as ideological and cultural and not as autonomous or natural. Among the theorists used as a basis, I highlight QUIJANO (2005), HALL (2003), BHABHA (2013), MACEDO (2012, 2013, 2018, 2018), (CORAZZA, 2002), ROJO (2009) and STREET (2014).

Key words:Literature. Literacy. Cultures. Bullying. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografias 1 - Momentos de leituras individual e coletiva.....	49
Fotografias 2 - Leitura do texto “O enigma”	50
Fotografia 3 - Atividade inicial acerca do conto “Os vizinhos”, de Mia Couto.....	52
Fotografia 4 - Discussão acerca do texto.....	53
Fotografias 5 - Alunos assistindo ao filme “Extraordinário”.....	55
Fotografia 6 - Momento inicial da discussão envolvendo escola, família e alunos.....	72
Fotografia 7 - Momento de diálogo com os pais.....	73
Fotografias 8 – Coquetel.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você já sofreu racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito?.....	45
Gráfico 2 - Você já praticou racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito?.....	46
Gráfico 3 - Alunos que presenciaram alguma situação envolvendo bullying, racismo ou outro tipo de preconceito em sala de aula.....	47
Gráfico 4 - Principal temática dos poemas.....	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ESCOLA E DIFERENÇA CULTURAL: ALGUMAS IDEIAS E PERSPECTIVAS.....	16
2.1	Formação do currículo.....	21
3	LETRAMENTOS: DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	27
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
4.1	Delineamento da pesquisa.....	33
4.2	Coleta de dados.....	35
4.3	Transcrição.....	37
4.4	Elaboração do plano de ação.....	37
5	DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	40
5.1	Oficinas 1 e 2: cordéis “Sobre a dor”, “Diversidade” e “Amor às diferenças”.....	40
5.2	Oficina 3: narrativas populares “O enigma” e “O que vale mais, o dinheiro ou o saber?”.....	48
5.3	Oficina 4: Os vizinhos.....	51
5.4	Oficina 5 e 6: filme Extraordinário.....	54
5.5	Oficina 7: retomada do conto “Os vizinhos”.....	59
5.6	Oficinas 8 e 9: Conto “A Caolha”.....	62
5.7	Oficina 10: “Vozes, mulheres” e “Maria”.....	67
5.8	Oficina 11: culminância do projeto.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A – Termo de autorização.....	88
	APÊNDICE B – Considerações acerca de vivências em sala de aula.....	89
	ANEXO A – Biografia de Mia Couto e conto “Os vizinhos”.....	91
	ANEXO B – Narrativa “O enigma”.....	94

ANEXO C – Literatura oral popular “O que é mais importante, o dinheiro ou o saber?”.....	97
ANEXO D – A caolha.....	100
ANEXO E – cordéis do autor Bráulio Bessa.....	104
ANEXO F – Considerações acerca da autora Conceição Evaristo e textos - “Vozes-mulheres” e “Maria”	106
ANEXO G – convite para participação do momento de discussão.....	111
ANEXO H – “receitas” entregues no momento de discussão...	112

1 INTRODUÇÃO

Literatura é a arte de expressar-se sobre temas diversos, despertando sentimentos e especificidades de determinado gênero nessa manifestação, podendo artisticamente tratar sobre histórias de cidadãos e comunidades, trazendo narrativas em relação a costumes de um povo ou tratar também de temas que dizem respeito às problemáticas universais como morte, vida, dor, ciúme, traição, culpa, dinheiro, hierarquias sociais, entre outros.

Defendemos a ideia de Antonio Cândido (2004, p. 174) ao afirmar que a Literatura é um direito universal. No decorrer desta pesquisa adotamos o conceito amplo de Literatura abordado por ele que consiste em chamar de Literatura todas as criações poéticas, ficções ou dramaturgias nos diferentes níveis de uma sociedade, de culturas.

Por meio dessa Arte, leitores tornam-se conhecedores de mundos antes desconhecidos. O narrado não é necessariamente situação real, o autor tem liberdade para escrever ou modificar o que achar pertinente, ou seja, por mais que trate de algo aparentemente verídico, ele pode não transmiti-lo fielmente tal qual a realidade, sendo assim, carrega consigo o poder da criação. O ponto de vista é diferente da fonte considerada oficial, tendo como base a memória individual e coletiva.

O fato é que a literatura reflete a vivência de determinados grupos sociais, costumes, ações e é trabalhada, ou deveria ser, nas aulas de Língua Portuguesa ou em disciplina específica de literatura. Porém, essa não é a realidade vivenciada na rede municipal de ensino de Parauapebas.

A E. M. E. F. Novo Horizonte, na qual o projeto foi aplicado, está situada em um bairro periférico da cidade de Parauapebas, tem como público-alvo alunos do bairro e de bairros vizinhos, também periféricos. Funciona em três turnos, sendo manhã, intermediário e tarde, atendendo a uma demanda de 1306 alunos do ensino fundamental, sendo 673 dos anos iniciais e 633 dos anos finais¹. A referida escola é onde trabalho, como professor de Língua Portuguesa, desde 2014, quando cheguei ao município. Nesta unidade de ensino, assim como em toda a rede municipal, não há uma disciplina específica

¹ Dados extraídos do Censo Escolar 2019.

relacionada diretamente com o trabalho de literatura, seja ela canônica ou não. O trabalho se resume a utilização de fragmentos de textos literários canônicos como suporte para trabalhar questões gramaticais.

No decorrer das aulas de Língua Portuguesa, trabalho consciente da necessidade e importância de considerar o contexto nas relações de comunicação e que o aluno tem uma história de vida, tem vivências que devem ser consideradas. Compreendi a necessidade de trabalhar tendo o texto como base e não trabalhar conceitos que, por si só, não fazem sentido imediato para o aluno, inclusive, também não fazem sentido para nós, professores.

Desse modo, trabalhar com o processo de percepção da realidade do aluno e com temáticas que façam parte das vivências deles é ter um olhar diferenciado, é ir além. Nem sempre isso é possível, mas deve-se estar atento para que quando haja possibilidade, seja posto em prática. Não podemos simplesmente chegar e querer impor determinada situação no ambiente escolar. Fica claro então que devemos trabalhar com a multiplicidade de características de textos tanto orais quanto escritos.

A escola existe para trabalhar com alunos de modo que eles aprendam a serem seres pensantes, compreendam, interpretem, sejam críticos e consigam se comunicar em diferentes situações. Consequentemente, trabalho considerando os múltiplos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, esse trabalho teve, como objetivo geral, apresentar e discutir uma proposta de letramento literário e cultural na região amazônica direcionado à escola pública. E como objetivos específicos, incentivar práticas de leitura literária na escola, propiciar momentos de discussão reflexiva sobre práticas de bullying no cotidiano escolar, descrever todo o processo de consecução e andamento das oficinas e propor a aplicação anual de tais oficinas na escola priorizando momentos para reuniões e consequente discussão envolvendo pais/responsáveis, alunos e escola.

O foco das oficinas em discutir a o respeito de uma maneira geral e o bullying deveu-se ao fato de ser algo muito presente e latente na turma do 6º ano 3. É importante trabalhar textos literários com foco nessa perspectiva do respeito, da aceitação de si mesmo e do outro. Há a necessidade de que o alunado conheça sua cultura, sua história, apreenda, tenha acesso a diferentes textos literários que possibilitem discussões referentes a relações sociais e de

convivências distintas, entenda as relações sociais do lugar em que vive para que desenvolva uma compreensão das múltiplas identidades.

As discussões sobre bullying devem ser uma das preocupações dos profissionais da educação, haja visto que tal violência está presente nos mais variados ambientes frequentados por jovens e adolescentes e, principalmente no escolar. A ocorrência do bullying consiste em um conjunto de atitudes agressivas de modo intencional e repetidamente, sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s). Tal ocorrência causa dor, angústia e sofrimentos que podem perdurar por muitos anos, passando da fase da adolescência para a vida adulta. As principais manifestações do comportamento bullying são insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações, injustiças, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-o à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais.

Ele é um problema social que muitas vezes é justificado como sendo brincadeira. Lopes Neto (2005), trata a violência como um problema de saúde pública e que para evita-la, é necessário combater os fatores que provocam esse tipo de reação dentro da sociedade, inclusive as provocadas pelo bullying nos ambientes escolares..

Para Pereira (2020, p.59), “é notória a necessidade de discutir e compreender o bullying como crime, e portanto, na maioria dos casos como um crime escolar.” Nesse contexto, normalmente as vítimas têm alguma característica que é utilizada como destaque para tal ocorrência, seja altura, raça, credo, sexualidade, peso etc.

Deve-se ressaltar a necessidade de dialogar e conscientizar os alunos pois as consequências desse tipo de violência interferem significativamente na vida deles, desencadeando problemas de autoestima, questões psicológicas e até levar à morte. Pereira (2020) defende ainda que “O professor, em sala de aula, deve partilhar em suas aulas momentos de discussão e reflexão desta problemática visando a integração e inclusão de todos os indivíduos no espaço escolar” (p. 62).

É de extrema importância que o alunado conheça sua história, suas diferenças culturais e as valorize, não somente por ser paraense, parauapebense ou “regionalista”, mas pela necessidade de conhecer as

facetas de onde e com quem se vive. É necessário colocar em evidência, na sala de aula, a realidade cultural e a identidade dos alunos, sejam elas fragmentadas, híbridas, formadas por condições fronteiriças ou não. Por isso, é extremamente válido discutir sobre o lugar dos indivíduos na comunidade local e nacional.

Essa dissertação se apresenta da seguinte forma: no primeiro capítulo há algumas ideias e perspectivas acerca de estudos culturais e de currículo, conseqüentemente, também sobre a supervalorização do ponto de vista do colonizador e da necessidade de romper com tal paradigma.

No segundo, tratamos acerca da pesquisa qualitativa, mais precisamente da pesquisa-ação e do detalhamento das etapas da pesquisa, como o seu delineamento, a maneira em que os dados foram coletados, como se deu a transcrição e a elaboração do plano de ação.

No terceiro, há a discussão sobre práticas de letramentos, tendo como base Rojo (2009) e Street (2014), entre outros, que tratam o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais, ideológico. E no quarto, tem-se a descrição minuciosa das oficinas realizadas. Por fim, apresentamos as considerações finais, contendo a conclusão acerca das práticas de letramentos trabalhadas na turma referida acima.

2 ESCOLA E DIFERENÇA CULTURAL: ALGUMAS IDEIAS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo será realizada uma abordagem acerca da discussão sobre estudos culturais, pós--coloniais e identidade. Durante o período de dominação europeia, a cultura hegemônica europeia foi disseminada e influenciou culturas consideradas inferiores, como a indígena, por exemplo, que era tida como inferior e de mau gosto, tendo em vista a “suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana” (BONNICI, 1998, p. 8). Desse modo, “o desenvolvimento de literaturas dos povos colonizados deu-se como uma imitação servil a padrões europeus, atrelada a uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista” (BONNICI, 1998, p. 8). No caso da literatura brasileira, no período colonial, há pouquíssimos trabalhos que tentam analisar tais aspectos e mecanismos de subversão.

Com base em Bonnici (1998, p. 9), o conceito de literatura pós-colonial pode ser entendido como “toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre o século XV e XX”, já que se originaram das experiências de colonização. Tal crítica tem abordagem alternativa que envolve um constante questionamento sobre as relações entre cultura e imperialismo, o autoquestionamento do crítico e “engajamento do crítico, porque sua preocupação deve girar em torno da criação de um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos para a recuperação da história, da voz e para a abertura das discussões acadêmicas para todos” (BONNICI, 1998, p. 10).

A ideia de Gayatri Spivak em “Pode o subalterno falar?” coaduna com esse posicionamento. Inclusive, um dos objetivos da obra é re-discutir as implicações da representação do sujeito do denominado Terceiro Mundo na conjuntura do discurso ocidental(-izado). Nesse texto, “a autora chama para si e para os demais intelectuais pós-coloniais, a responsabilidade, de combater a subalternidade. No seu entender, tal ação se efetiva não falando pelo, mas criando mecanismo para que o subalterno se articule e seja ouvido.” (CRUZ 2011, p. 254).

Para Bonnici, uma das características mais fortes da sociedade colonizada é o deslocamento. Como exemplo, ele cita o caso da linguagem, no qual as populações, deslocadas ou não, mantinham o idioma do colonizador,

sendo que muitos povos tiveram idioma e cultura devastados no processo de dominação.

Em meio a essa questão, a descolonização supõe confronto, um fenômeno violento no qual “o colonizado fala quando se transforma num ser politicamente consciente que enfrenta o opressor com antagonismo sem cessar” (BONNICI, 1998, p. 14). Tal “violência” se faz necessária porque

não somente a ligação entre o cânone literário e o poder é um fato indiscutível, mas também sua utilização para fixar a superioridade do colonizador, degradar o ‘primitivismo’ do colonizado e relegar à periferia qualquer manifestação cultural e literária oriunda da colônia” (BONNICI, 1998, p. 16).

Em meio às discussões, diz-se que qualquer texto oriundo da dialética império-colônia é um produto do controle político exercido no período pós-colonial. Sendo que os traços históricos não podem ser apagados ou ignorados e a cultura híbrida e sincrética dos povos pós-coloniais “é fator positivo e uma vantagem da qual recebe a sua identidade e força” (BONNICI, 1998, p. 17), sem esquecer que “a descolonização é o processo oposicionista contra a dominação” (BONNICI, 1998, p. 18) e que “a formação e consolidação das literaturas pós-coloniais se dão na subversão, ou seja, a resposta ao centro” (BONNICI, 1998, p. 18). Essa resposta, com relação a literaturas dominadas, se dá por meio de uma tomada de posição nacionalista e que questione a visão europeia e eurocêntrica do mundo desafiando o sistema imposto dominador-dominado, regulamentando a realidade.

Esse enfoque pós-colonialista acerca da obra literária implica uma mudança essencial de pensamento e de caráter tanto no leitor quanto no crítico, podendo inclusive, “subverter noções importantes da Teoria Literária e criar um mal-estar quando se faz a comparação tipicamente ocidental (porque hierárquica) entre a literatura de uma ex-colônia e as principais literaturas europeias” (BONNICI, 1998, p. 20).

Quijano (2005) discute acerca do novo padrão de poder mundial a partir do período em que os europeus “conquistaram” a África e a América. Houve uma codificação de diferenças pautada na ideia de raça, entre conquistadores e conquistados, estabelecendo uma relação de superioridade de uns e inferioridade de outros, o que produziu entidades historicamente novas, já que antes a designação das pessoas era feita com base na procedência geografia

ou país de origem. Negros, índios e mestiços fizeram parte dessa novidade. Com o padrão imposto, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117), sendo uma maneira legitimar as relações de dominação imposta. Posteriormente “os dominantes chamaram a si mesmos de brancos” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Essas novas identidades foram associadas aos papéis e lugares ocupados na nova estrutura global de controle de trabalho. Espanhóis e portugueses assumiram os papéis como raça dominante, podendo ocupar médios e altos postos, enquanto negros, índios e mestiços ficavam à margem. Posteriormente, a dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais foi reforçada por meio da concentração “do controle de capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 119).

Hall (2003), faz uma abordagem acerca de questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e do conceito de crise de identidade, defendendo a afirmação de que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2003, p. 8) devido ao processo global de fragmentações em diversas fases da vida social, o que, conseqüentemente, também faz com que haja mudanças nas identidades pessoais, constituindo “uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2003, p. 9). Mesmo assim, “há, juntamente com o impacto ‘global’, um novo interesse pelo local” (HALL, 2003, p. 77), produzindo, simultaneamente, “*novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações ‘locais’” (HALL, 2003, p. 78), já que as pessoas assimilam traços de diferentes culturas por onde passam, pertencendo assim a culturas híbridas, que são fruto da fusão entre diferentes tradições culturais e das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais, devendo “aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 2003, p. 89).

Ao dialogar com os alunos da turma em questão e também por meio de observação, pôde-se constatar que eles passam por esse processo de crise de identidade e mantêm contato com mais de uma cultura, já que mesmo

considerando somente tal turma já há alunos de várias cidades do país. Esse processo de diálogo, de negociação é constante.

Nesse contexto da cultura como sendo híbrida, Bhabha (2013) propõe focar na necessidade que chama de teoricamente inovadora e politicamente crucial: “passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais” (BHABHA, 2013, p. 20), pois são esses “entre-lugares” que resultam ora em confrontos, ora em diálogos entre sistemas culturais, desestabilizando determinadas tradições e criando novas mediações, condições fronteiriças, proporcionando a possibilidade de hibridismos culturais. Nesse sentido, as minorias estão sempre em processo de negociação, procurando conferir autoridade e valor aos hibridismos culturais que surgem no decorrer do tempo e das transformações históricas.

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas concepções de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 2013, p. 21)

O autor fala da obra de Renée Green, na qual, segundo ele, “expõe e desloca a lógica binária através da qual identidades de diferença são frequentemente construídas – negro/branco, eu/outro.” (BHABHA, 2013, p. 23) e discute como, ao utilizar o espaço do prédio do museu, cria uma metáfora acerca da qual se evidencia que em meio as designações de identidade há uma fronteira simbólica e ela não separa tais designações, pelo contrário, permite que haja interação entre ambas. Desse modo, esse elo entre as identificações “abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2013, p. 23), permitindo assim um progresso, um ir além.

Por meio das discussões em sala de aula e observações, ficou claro que na turma que foi foco de estudo identidades de diferença foram construídas por vezes e apesar da existência das mesmas, procuramos dialogar e desmistificar a existência de uma suposta hierarquia.

Para Bhabha (2013) a condição de pós-moderno, pós-colonial requer uma transformação do presente “em um lugar expandido e ex-cêntrico de

experiência e aquisição de poder” (BHABHA, 2013, p. 24). Ele não pode ser visto e encarado simplesmente como um elo entre passado e futuro, mas como “nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias” (BHABHA, 2013, p. 24). Não há somente uma voz e muito menos somente uma cultura. O que há, são na verdade, fronteiras movediças de uma variedade de outras vozes e histórias: dos colonizados, negros, índios, mulheres, grupos LGBTs, refugiados, por exemplo. Aí sim, a fronteira começa a ser o além, o que permite a ocorrência de interação, o progresso, a articulação, há a possibilidade de redescrever a contemporaneidade humana. O além “torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora.” (BHABHA, 2013, p. 28).

O movimento fronteiro da cultura, além de retomar o passado como causa social ou precedente estético, renova-o, reconfigura-o, inova-o, interrompendo a atuação do presente, sendo um “espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência” (BHABHA, 2013, p. 31). É importante que os subordinados afirmem suas tradições culturais nativas, e isso se dá por meio da atividade negadora, estabelecendo uma fronteira, ou seja,

Uma ponte onde o “fazer-se presente” começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo – o estranhamento [*unhomeliness*] – que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais. (BHABHA, 2013, p. 31)

Nessa perspectiva, as histórias das minorias podem ser terreno para a literatura mundial sem o enfoque estereotipado que é dado a elas, até porque, “o crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a reponsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico” (BHABHA, 2013, p. 36), consistindo, inclusive, “transformar o presente no ‘pós’” (BHABHA, 2013, p. 45). Nesse sentido, buscar o estranhamento na literatura, ou até mesmo viver num mundo estranho, encontrar ambivalências, ambiguidades, separação e divisão representadas na ficção, na obra de arte, “é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social” (BHABHA, 2013, p. 46). A seguir fazemos uma breve reflexão acerca da formação do currículo e do conhecimento.

2.1 Formação do currículo

Macedo (2012) traz contribuições com relação a discussões de como se elege o “conhecimento” trabalhado nos estabelecimentos de ensino. Para ele, desde a segunda metade do século XX, há vários estudos e debates acerca do grande processo de exclusão dos currículos oficiais em relação às populações historicamente denominadas como minorias e que estão aquém dos bens sociais fundamentais. Desse modo, “no contexto das ações afirmativas em educação é preciso olhar essa realidade com muito mais cuidado, capacidade de compreensão e intervenção” (MACEDO, 2012, p. 177).

Para ele, deve-se discutir não somente o que consta no currículo, mas principalmente o que não é pautado no mesmo.

O que o currículo, enquanto conhecimento produzido, organizado e historicamente posicionado, fez e faz com as pessoas e seus segmentos sociais? Como as pessoas se implicam, se engajam e fazem o currículo? O quê e quem fica de fora e porquê? Determinados conhecimentos e sua organização chegam primeiro e são privilegiados em detrimento de outros? Que política de conhecimento e que formação poderia configurar uma educação reparadora? (MACEDO, 2012, p. 176)

Essas questões, segundo ele, deveriam ser foco nas discussões, ainda mais considerando o poder do currículo frente aos cenários educacionais plurais. A formação não se dá com o conhecimento curricular centralizado, ela “se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos” (MACEDO, 2012, p. 177). Nesse sentido, ele defende que o trabalho deve ser realizado com atores sociais, em como produzem suas tradições e como se tornam protagonistas, o que é “diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles”. Assim,

Intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação, implicando lutas por significantes, definições de situação, construção de pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma etnopesquisa crítica e multirreferencial ou de uma etnopesquisa-formação. (MACEDO, 2012, p. 177)

Esse tipo de pesquisa foca nas ações afirmativas nas quais emergem por meio da inserção nas configurações sociais, nas bacias semânticas e nas intensas experiências socioculturais. Diz-se então que ela é uma etnopesquisa implicada, visto que é transformadora, intencionalmente com viés político-cultural e produz singularidade à medida que implica na “compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos” (MACEDO, 2012, p. 177), sendo portanto, uma possibilidade de empoderamento de pesquisas.

Essa ideia de que haja novos cenários curriculares pautados em etnocurrículos tem como proposição “desconstruir a noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados” (MACEDO, 2013, p. 428). Um exemplo evidente dessa centralização de poder é a existência de parâmetros curriculares, diretrizes curriculares etc.

O autor discute ainda que não basta mostrar o outro lado ou se apropriar criticamente do mesmo, fazendo necessário “radicalizar a orientação cosmoviológica e inflexionar a realidade” (MACEDO, 2012, p. 178), tanto quando se trata da configuração do saber quanto do conhecimento que é eleito como formativo.

Nesse sentido, é importante definir, intercriticamente, qual conhecimento interessa nessa perspectiva dos conhecimentos sociais e ações afirmativas na educação, uma vez que “pela apropriação política dos modos de construção do conhecimento se alcança também o empoderamento ampliado da compreensão desse domínio e da construção de conhecimentos outros” (MACEDO, 2012, p. 179), podendo-se trabalhar no âmbito das múltiplas justiça e da conquista do bem comum social, produzindo um “encontro socioepistemológico, ontossocial, crítico-histórico, eivado de correntes e fecundas identificações na busca da configuração de conhecimentos de possibilidades reparadoras” (MACEDO, 2012, p. 179).

Cabe salientar que não há neutralidade nesse processo. Somos sempre seres implicados, “somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos. Em sendo assim, nossas implicações estão sempre aí, sejam elas profissionais, culturais, políticas, éticas, estéticas, libidinais” (MACEDO, 2013,

2018) e a realidade, verdades e proposições devem ser constituídas por meio de diálogos compostos de maneira “implicacional intercriticamente mediadas” (MACEDO, 2013, p. 432).

Essas implicações podem ser dinamizadas a partir dos pertencimentos fazendo com que sejamos transformados em “fontes pertinentes e relevantes de criação de saberes” (MACEDO, 2013, 2018, 2018). Assim,

Um currículo *etnoimplicado* se apresenta como resultante da sua origem fundada na experiência sociocultural daqueles com ele envolvidos, ao mesmo tempo em que transforma essa experiência numa pauta reconhecida como modo de afirmação dos pertencimentos que orientam os debates com os quais os conhecimentos e atividades eleitos como formativos são escolhidos e organizados enquanto currículo proposto e praticado. (MACEDO, 2013, p. 433)

Ou seja, há a compreensão de que as pessoas envolvidas na formação têm o direito de perspectivar o currículo e seu próprio processo de formação e essas implicações devem ser dinamizadas a partir dos pertencimentos, sendo fontes que possuam relevância na criação de saberes. Os anseios e pautas socioculturais devem estar pleiteados como pautas formativas e assim, os que estiverem na condição de curriculantes terão a oportunidade de significar o currículo.

Esses trabalhos com emergências curriculares, nas suas implicações, “podem transformar seus *instituintes culturais* num modo de criação e proposição de saberes de possibilidades formativas” (MACEDO, 2013, p. 434).

Enquanto pesquisador, num processo político, trabalhar de maneira implicada “é, ao mesmo tempo, constituir um processo de *autorização*² profundo, emancipador, no sentido de construir-se autor (es) da sua própria condição.” (MACEDO, 2018, p. 335)

A autora Sandra Maria Corazza também trata acerca de currículo baseado pelas teorias pós-críticas em educação. Nesse sentido, o pós-curriculum foca nas diversas formas contemporâneas de luta social,

² O autor utiliza esse termo tendo como base ARDOINO (2012). Assim, autorização é entendida como a capacidade adquirida, conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor, de decidir acerca de determinadas ações e meios que depende de si.

Estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. (CORAZZA, 2002, p. 103)

Segundo a autora, um pós-currículo não convive harmoniosamente com nenhum dos currículos oficiais de governos neoliberais e nem com seus modelos e programas de avaliação, haja vista que eles são baseados no “princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional” (CORAZZA, 2002, p. 104). Portanto, por mais que haja o reconhecimento de que as diferenças existem e que se falem nelas, a fundamentação de identidade nacional é utilizada para tratá-las como desvios a serem corrigidos. Há, nesse modelo tradicional, a tentativa por uniformização e eliminação das diferenças, objetivando “desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou, no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela própria unificara previamente” (CORAZZA, 2002, p. 105).

Pode-se salientar então que os instrumentos tradicionais utilizados são arquitetados para excluir, aprofundando as divisões existentes, as desigualdades, silenciando vozes e histórias dos que se fazem parte dos diferentes. Ao se adotar um pós-currículo a postura e ações são diferentes, pois “um pós-currículo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças” (CORAZZA, 2002, p. 106). Vigora em si um processo de democratização e participação, assimilando e expressando as experiências de toda a comunidade, tornando-se inclusive, um currículo combativo à medida que há a discussão e produção de “políticas e práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal.” (CORAZZA, 2002, p. 107).

Do ponto de vista cultural, o pós-currículo é tanto uma estratégia política quanto uma arma contra as práticas oficiais, desestabilizando a concentração enfatizada pelas classes dominantes e deixando em evidência “as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas” (CORAZZA, 2002, p. 108). Prima, assim, por “traços caleidoscópicos, híbrido,

mestiço, polimorfo, multifacético, fronteiro, morador e cruzador de fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais.” (CORAZZA, 2002, p. 109). Ele é emancipatório, sem dogmas e certezas, com foco em uma educação que faça diferença social, “potente para fornecer outros pensamentos, sonhos, emoções, humanidades diferentes” (CORAZZA, 2002, p. 112).

Canen & Moreira (2001, p. 20) também focam nas relações entre cultura e currículo destacando a necessidade de se considerar que a cultura não é algo pronto, acabado. Ela é um constante trabalho de desconstruções e reconstruções, montagens e desmontagens que envolvem conflitos e negociações. Os autores relacionam a concepção de currículo à de cultura e afirmam que ambos possuem “a) prática de significação; b) prática produtiva; c) relação social; d) relação de poder; e) prática que produz identidades sociais.”

Com relação à educação multicultural, os autores afirmam que “não é uma concessão, mas sim o resultado de lutas iniciadas no âmbito de movimentos sociais e populares visando a uma participação mais igualitária na vida social e cultural” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 27).

Para os autores, para que o currículo tenha, em si, perspectivas mais críticas do multiculturalismo é necessário que ele não seja concebido à parte de relações de poder e que promova o respeito pela diversidade, pelo coletivo, desenvolva a empatia, sendo assim, que evidencie as relações de poder envolvidas e crie habilidades e atitudes necessárias, fortalecendo o pensamento crítico e oportunizando sucesso para todos os alunos.

Apesar de não haver receita para um currículo multicultural, “é necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 31), ou seja, é necessário que se conheça e se pesquise os universos culturais dos entes envolvidos no processo educacional e que as temáticas digam respeito ao coletivo e não a grupos específicos, “analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 31).

Também é pertinente considerar que essa ação não pode ser pautada com foco em somente uma disciplina, pois todas as áreas do conhecimento

são importantes, devendo haver diálogo, já que este “oferece a base indispensável para o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural do currículo em ação” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 33) e que tanto aspectos cognitivos quanto o envolvimento afetivo devem ser concomitantes para que haja uma postura multicultural.

3 LETRAMENTOS: DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Compreendemos os letramentos como práticas sociais, sejam elas formais ou não e todos eles passam por questões ideológicas, políticas etc. A seguir, tratamos acerca de letramentos tendo como base Rojo (2009) e Street (2014), entre outros.

Rojo (2009, p. 99) afirma que “o ‘significado de letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura” e discute que devido a isso, as mais diversas práticas e em diferentes contextos são vistas como letramento, mesmo que sejam valorizadas de maneiras diferentes. Para a autora,

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Ou seja, as práticas de letramentos não estão restritas a uma ou outra situação ou contexto social, pelo contrário, elas estão presentes em contextos sociais diversos. A esse respeito, Street (1993, p. 3 e 5 Apud ROJO, 2009, p.99), também trata o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais, critica o modelo interpretativo “autônomo” e defende um modelo ideológico, além de trazer reflexões atuais acerca do contexto político e educacional do Brasil. Ele denomina como enfoque autônomo o que vê o letramento como “independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Já no enfoque ideológico, as práticas de letramento são concebidas como “indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”, ou seja, são práticas letradas que têm caráter múltiplo.

O modelo ‘ideológico’, defendido por Street fomenta que os estudos relacionados à fala e a escrita vão para além da funcionalidade, já que o letramento é social e determinado culturalmente, gerando diversos significados para cada grupo. As experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa tem grande relevância.

Tais práticas de letramentos vão além das práticas dominantes, nem sempre estão ligadas à escolarização e não são um ato de adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Elas “estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade” (SOUZA, 2011, p. 34). O foco na escola não deve ser privilegiar questões gramaticais em detrimento de práticas tanto de leitura quanto de escrita que estejam em contextos sociais de uso e sim ampliar as capacidades comunicativas dos alunos. Isso só é possível quando o professor concebe o letramento como prática social.

As práticas sociais de leitura e escrita são heterogêneas, conseqüentemente isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos que sofrem variação tanto no espaço quanto no tempo e participam do “jogo” nas relações de poder, sendo alguns tidos como dominantes e outros marginalizados ou de resistência. Os dominantes são sistematizados por organizações oficiais e têm um agente “detentor” do poder, já os vernaculares têm origem nas culturas locais. São frequentemente desvalorizados, e até mesmo marginalizados pela cultura oficial.

Street (2014) tece críticas aos modelos de campanhas de alfabetização, por exemplo, que geralmente desprezam os letramentos locais, pressupondo que seus públicos-alvo são analfabetos. Para ele, “Falar de ‘o analfabeto’ não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo” (STREET, 2014, p. 35). Os povos locais têm seus próprios letramentos e habilidades de apreender outros e estão longe de serem analfabetos e atrasados. A disseminação desse discurso de superioridade/inferioridade tem como base a teoria da “grande divisão”, na qual os “iletrados” são, nos planos individual, social e econômico, considerados fundamentalmente diferentes dos letrados. Mas,

Se por outro lado, forem colocadas num quadro teórico que postula a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos, nenhuma separação entre letrado e iletrado, e uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, então a agenda muda e o estigma fica sem sentido. Todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos. (STREET, 2014, p. 41)

Ou seja, as práticas de letramentos são específicas aos contextos político e ideológico, com consequências que variam conforme a situação. Street (2014, p. 41) afirma ter ciência de que a tarefa política é complexa e exige o desenvolvimento de “estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea”, considerando, principalmente, as habilidades e percepções das pessoas, rejeitem a crença unilateral de modelos ocidentais e foquem no “caráter ideológico e específico” dos diferentes letramentos e seus contextos.

Tanto os letramentos dominantes quanto os marginalizados ou de resistência estão presentes nos espaços escolares. Desse modo, ela é “um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos” (ROJO, 2009, p. 106), em processo de interação e relação conflituosa, com rejeições, apagamentos e promoção de ênfase em outros, evidenciando ainda mais as constantes relações de poder.

Considerando que a escola tem como objetivo “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (ROJO, 2009, p. 107), é necessário levar em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os críticos e protagonistas e, portanto, não ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais, ampliar a noção de letramentos para o campo de outras semioses que não sejam pautadas somente na escrita e considerar que a linguagem tem que ter sentido para o alunado, os discursos devem ser problematizados e os significados têm que ser construídos com base na vida social.

Os multiletramentos, conforme Rojo & Moura (2012) possuem como características mais importantes as seguintes:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO & MOURA, 2012, p. 23)

Amparada em Street (2014) e Rojo (2009), Souza (2009, p. 36), ao tratar da multiplicidade de letramentos, intitula-os como sendo de resistência e singulares, à medida que “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal”.

Para Barros (2016), a partir da defesa do modelo de letramento, feito por Street, há a reiteração da necessidade de formular, no contexto educacional vigente no Brasil, “práticas coerentes que se enquadrem em um modelo ideológico de letramento, ou seja, que permitam que as mediações sejam engajadas em um modelo crítico de letramento” (p. 394). Nesse sentido, há a necessidade de fomentar nos alunos a capacidade de assumirem seu papel de cidadão, que consigam fazer uma leitura real de sua condição e que tenham consciência de que são transformadores de sua realidade.

Para que isso possa ocorrer, faz-se necessário lançar mão do modelo de letramento autônomo presente no sistema educacional atual e que haja “alternativas para se repensar as práticas de letramento no contexto escolar” (BARROS, 2016, p. 394) com propostas para o ensino que desenvolvam competências e habilidades dos alunos de modo que usem a leitura e a escrita em práticas sociais com autonomia e criticidade.

A seguir tecemos a descrição detalhada das oficinas, ou seja, os procedimentos adotados no projeto de intervenção e como se deu a consecução delas.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho utilizaremos como base a pesquisa qualitativa, mais especificamente a modalidade da Pesquisa-ação, que se trata de uma pesquisa científica que visa à busca do processo de aquisição e construção do conhecimento com alinhamento à prática. Essa pesquisa é usada quando se pretende contribuir para o crescimento da ciência e, sobretudo, intervir em determinada realidade. Para discutir acerca dessa metodologia, recorreremos a alguns autores.

Tozoni-Reis (2009), trata a educação crítica como um instrumento de transformação da sociedade. Para a autora,

Isso significa dizer que, numa sociedade desigual, os sujeitos precisam se apropriar de conhecimentos, ideias atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva, para que tenham condições de atuar efetivamente na sociedade, sob a perspectiva de transformação (TOZONI-REIS, 2009, p. 07).

Como se vê, a condição de atuar de maneira efetiva na sociedade, considerando a possibilidade de transformação, depende de como a apropriação dos conhecimentos, ideias, atitudes etc., será feita. Se a apropriação se der de forma não-crítica os indivíduos apenas serão adaptados à sociedade como ela se apresenta, mas se for de maneira crítica e reflexiva, os sujeitos atuarão na sociedade, transformando-a. E nesse processo a pesquisa é de suma importância.

Logo, a pesquisa é um processo de produção de conhecimentos para a compreensão da realidade e tem como função “a interpretação do que vivemos” (TOZONI-REIS, 2009, p. 08). E, em se tratando de pesquisa em educação, pode-se dizer que é essencialmente qualitativa (assim como em outras áreas das ciências humanas e sociais), pois o foco dessa pesquisa está na qualidade de seu percurso visando resultados palpáveis e concretos.

Em uma pesquisa qualitativa, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los. Dessa forma, os fenômenos abordados de maneira qualitativa “deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos

comprometidos com a educação crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2009, p. 12).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um mero observador dos fenômenos, mas o “principal instrumento de investigação” (TOZONI-REIS, 2009, p. 25). O campo, ou seja, lugar onde se tem a fonte dos dados, também é de suma importância para a produção do conhecimento e a partir dessa fonte há a indicação de qual modalidade de pesquisa será ou está sendo utilizada.

Vieira (2010) complementa essa ideia, afirmando que a pesquisa científica do tipo qualitativo não é caracterizada por se preocupar com medidas ou estatísticas exatas acerca dos objetos com que se ocupa (VIEIRA, 2010, p. 87) e sim investigar as teorias envolvidas por seu objeto de pesquisa. Sendo assim, esse tipo de pesquisa exige um olhar aprofundado do pesquisador, bem como sua interação com seu objeto de estudo, uma vez que “o olhar frio e distanciado de um observador não seria capaz de apreender muitas das informações que podem estar disponíveis” (VIEIRA, 2010, p. 88), ou seja, o pesquisador estará num processo de imersão com sua pesquisa.

Günther (2006) discute acerca da complexidade da pesquisa qualitativa com relação a pressupostos, coleta, transcrição e análise dos dados, também aponta critérios de qualidade para tal tipo de abordagem. Segundo ele, “freqüentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa” (p. 202). Para detalhar similaridades e diferenças, o autor considera “a) características da pesquisa qualitativa; b) postura do pesquisador; c) estratégias de coleta de dados; d) estudo de caso; e) papel do sujeito e f) aplicabilidade e uso dos resultados da pesquisa” (p. 202).

Na abordagem qualitativa, “A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção” (p. 202), em que “há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação dos resultados” (p. 203) e os sujeitos são envolvidos de maneira ativa. A coleta de dados é feita em seu contexto natural, onde, mesmo limitando o número de variáveis estudadas, todas as variáveis são consideradas importantes, podendo ou não implicar em novas explicações acerca do cenário considerado no início do processo investigativo.

Devido ao fato de algumas das características dessa abordagem serem flexibilidade e adaptabilidade, é necessário considerar o problema em questão para mensurar e definir, especificamente, quais instrumentos e procedimentos serão necessários. Tendo em vista tal fator, Günther (2006) afirma que “Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica” (p. 204). Focaremos nesses passos a partir de agora.

4.1 Delineamento da pesquisa

Günther (2006) defende seis delineamentos da pesquisa qualitativa. São eles: Estudo de caso, análise de documentos, pesquisa-ação, pesquisa de campo, experimento qualitativo e avaliação qualitativa. Tratando-se dos estudos de cunho qualitativo e sobre as modalidades de pesquisa³ presentes nos estudos em educação, Tozoni-Reis (2009) e Vieira (2010) citam a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a pesquisa documental e a pesquisa-ação.

Considerando a redação do Art. 1º da Resolução Nº 002/2018 – Conselho Gestor, de 11 de setembro de 2018, que define as diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras, em que há a prescrição de que a pesquisa deverá ser obrigatoriamente interventiva e com foco em um problema da sala de aula de Ensino Fundamental, mais especificamente no local onde o mestrando atua, nos deteremos a falar acerca da Pesquisa-ação.

Tozoni-Reis (2009, p.31) denomina Pesquisa-ação como sendo uma articulação entre a produção de conhecimentos e a ação, haja visto que “Por um lado investiga, produz conhecimento sobre a realidade a ser estudada e, por outro lado, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade”. Nesse sentido,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores

³ Nomenclatura dada ao que GÜNTHER (2006) denomina como “Delineamentos da pesquisa qualitativa” (p. 204).

e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

É uma inquietação e uma tentativa de transformação da realidade onde a pesquisa será realizada. É, portanto, um tipo de pesquisa social com “função política e valores” (THIOLLENT, 1986, p. 43). Fica claro que não há, nessa perspectiva, uma relação dicotômica entre teoria e prática. Pelo contrário, elas se relacionam e os saberes são compartilhados por todos os sujeitos envolvidos no processo. Conseqüentemente,

Os fundamentos da Pesquisa-ação referem-se à possibilidade de radicalizar a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais a ponto de tomá-las como ponto de partida – e de chegada – na produção de conhecimentos para a educação (TOZONI-REIS, 2009, p.32).

Tal radicalização foi feita sempre tendo em vista que “todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados. A pesquisa não pode ser feita a revelia de uma das partes” (THIOLLENT, 1986, p. 45).

Essa visão de transformação da sociedade deve ser esclarecida, já que “é preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder” (THIOLLENT, 1986, p. 42). Nesse sentido, deixamos claro que a proposição de transformação da realidade teve como foco práticas de letramentos na turma do sexto ano 3, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, localizada no município de Parauapebas.

Após termos delineado a pesquisa como sendo uma pesquisa-ação, seguimos para as outras etapas do processo, considerando o cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa, conforme Günther (2006, p. 204-207) e Thiollent (1986, p. 47-72), sendo que, na fase inicial, a exploratória, foi realizada uma apresentação do projeto para a direção da escola e também para os outros sujeitos envolvidos. Nesse primeiro contato, tentamos “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’” (THIOLLENT, 1986, p. 50), para planejarmos ações futuras, que poderiam, inclusive, sofrer alterações. Nessa fase já trabalhamos

com questionamentos orais para identificar o ponto de vista dos sujeitos acerca da possível consecução do projeto.

Cabe ressaltar que iniciei essa fase exploratória tentando fazer um apanhado de obras de escritores de Parauapebas acerca de narrativas. Encontrei, dentre outros, uma narrativa oral presente no livro “À margem do Projeto Ferro Carajás: uma pequena contribuição à história social e cultural de Parauapebas (1980-2004)”, no qual há uma “pequena literatura oral popular, em que a ganância e o enriquecimento desmedidos – e em detrimento de valores humanos, como o de solidariedade ao próximo – são veementemente repreendidos” (ROCHA, 2018, p. 58), colhida no decorrer da pesquisa de campo do autor, nos anos de 2007-2008, e intitulada conforme o depoimento de dona Antonia Maria, uma das mais antigas moradoras da cidade, “O que é mais importante, o dinheiro ou o saber?”⁴. a mesma foi trabalhada no projeto de ação.

4.2 Coleta de dados

Conforme Günther (2006), independente do delineamento escolhido na abordagem qualitativa, “diferentes técnicas de coletas de dados visuais e verbais podem ser utilizadas” (p. 205). Gil (2002) enfatiza que, “diversamente das pesquisas elaboradas segundo o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis” (p. 146). Desse modo, utilizamos um questionário e observação como instrumentos e fontes para a coleta de dados.

A primeira técnica foi a do questionário. Gil (2008) conceitua tal técnica como sendo a de

investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

⁴ Dona Antonia Maria, ainda quando criança, na década de 80, ouvia de seu pai tal estória. O contexto era de “profundas desigualdades socioeconômicas e, em consequência disso, de segregações” (ROCHA, 2018, p. 58).

Apresenta pontos positivos e negativos. Os pontos negativos, segundo Chaer & Cia. (2011, p. 261), “devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados”, sempre tendo em vista “que a pergunta é até mais importante que a resposta” (p. 261), devendo-se dar bastante atenção ao processo de construção das mesmas, bem como ao número de tais, de modo que seja um passível de obter as repostas e, ao mesmo tempo, que “não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado” (p. 263). Defende ainda que as questões devem manter conexão umas com as outras.

Para Gil (2008),

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez. (p. 126)

Thiollent (1986) trata acerca dos princípios gerais de elaboração de questionários e afirma que eles são úteis para formulação de aspectos técnicos relacionados à concepção, formulação e decodificação, obedecendo algumas regras de questionários comuns como clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas etc., mas que em si não são suficientes. Assim, “O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações” (p. 65).

A segunda técnica foi a da observação, que, como um dos elementos fundamentais, se deu em todos os momentos da pesquisa, tendo papel mais evidente na fase de coleta de dados. Para Gil (2008, p. 100), “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”, sem intermediação e conseqüentemente, com maior possibilidade de redução de subjetividade. O foco se deu na observação classificada como participante ou observação ativa, na qual há “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p.103), assumindo a forma natural, já que já

trabalhava na sala de aula que serviu como base para a pesquisa, ou seja, já havia assumido, até certo ponto, o papel de membro do grupo.

4.3 Transcrição

Gravei as oficinas. Nesse sentido, as transcrições dos dados obtidos por meio dos momentos de discussões foram feitas de maneira comentada, “na qual se registra explicitamente hesitações na fala além das expressões faciais e corporais que acompanham as verbalizações da pessoa” (GÜNTHER, 2006, p. 206).

4.4 Elaboração do plano de ação

Para que houvesse a concretização da pesquisa em questão, planejamos, elaboramos e aplicamos um projeto de intervenção⁵, no qual os principais sujeitos da ação foram os alunos. Tal procedimento levou em consideração os aspectos socioculturais, sob uma perspectiva educativa e cultural.

O primeiro momento das oficinas foi destinado para leitura de textos literários e discussão com foco no comportamento social respeitoso frente ao próximo e, mais especificamente, sobre o bullying, uma vez que essa temática e a prática de ações desrespeitosas são recorrentes no ambiente escolar e sobretudo entre adolescentes, que talvez, por quererem demonstrar personalidade entre os amigos, ou ainda por trazerem marcas do contexto familiar, escolhem alguém para serem suas vítimas. Assim, por meio da leitura e debate, foi possível um momento de reflexão, além de permitir investigar, intervir na situação-problema previamente identificada.

Seguindo essa proposta, os dois primeiros textos trabalhados nas oficinas foram “O enigma”, que é uma narrativa oral que trata a respeito de um jovem que conseguiu seus objetivos, e o outro que tem como título “O que é mais importante, o dinheiro ou o saber?” que também é uma narrativa oral,

⁵ A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema (THIOLLENT, 1986, p. 70).

colhida por Rocha (2018), por meio do depoimento de dona Antonia Maria, uma das mais antigas moradoras da cidade de Parauapebas. Nele, há uma discussão relacionada principalmente às relações de poder. Antigamente muitas pessoas que moravam na serra eram tidas como superiores e as que moravam aqui em Parauapebas, no chamado “inferninho”, eram tratadas como inferiores.

Dando prosseguimento às oficinas, foi trabalhado o texto “Os vizinhos”, de Mia Couto, que foca mais diretamente em aceitar ou não o que é diferente, respeitar ou não o que é diferente e que, às vezes, seres taxados como irracionais agem até com mais racionalidade do que o próprio ser humano.

Nos próximos dias de oficinas, o foco se deu em três cordéis do Bráulio Bessa: Sobre a dor, diversidade e amor às diferenças. Retratam bastante o quanto é importante respeitar as diferenças, respeitar a diversidade, aprender com certas dores e que ninguém está sozinho.

Em meio a essas discussões, almejamos convidar uma merendeira, uma auxiliar ou um porteiro para dar depoimento acerca das vivências, da trajetória de vida. No entanto, devido às atividades e provas de final de ano, não foi possível efetivar esse ponto que fora planejado.

Houve o trabalho de discussão com o filme “Extraordinário”, que conta a história de um menino com má formação genética e mesmo já tendo passado por várias cirurgias tinha o rosto deformado. Os pais demoram para colocá-lo na escola regular exatamente devido ao medo de bullying, de preconceito, de que o filho vivesse situações constrangedoras.

Trabalhou-se com o texto “A Caolha”, que traz bastantes questões relacionadas ao tratamento humano, tais como o preconceito e a falta de conhecimento acerca das reais causas de determinada situação que podem gerar interpretações que não condizem com o que realmente ocorreu, e que pode influenciar diretamente na vida dos indivíduos.

Para o último dia de oficinas, os pais/responsáveis dos alunos foram convidados para uma discussão em sala no caso acerca dessa temática do respeito, do bullying, de como reagem ou reagiriam se o filho(a) contar algo referente a essa temática e suas vivências na escola. Nesse momento, trabalhou-se com o vídeo relacionado a um quadro do fantástico “meu filho eu nunca faria isso”, exibido no dia 3 de novembro de 2019. Isso porque tal

episódio foi direcionado exatamente à questão do racismo e formas de desrespeito enfrentadas por adolescentes, inclusive no episódio houve testes tanto com adolescentes, quanto com ações e reações dos pais.

Conforme será visto no capítulo de descrição das oficinas, nos momentos de consecução das mesmas a efetivação não se deu na mesma ordem em que fora planejada e nem tudo foi posto em prática. As discussões foram calorosas e algumas oficinas demandaram mais tempo que o previsto inicialmente, ou seja, mais 2 h/a (90 minutos).

5 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

As oficinas tiveram como foco/base a leitura de textos literários e a discussão relacionada à vivência dos alunos e que está presente na escola: o respeito de uma maneira geral e o bullying. Esse é um tema social muito pertinente e latente na turma do 6º ano 3. Inclusive, uma aluna já foi transferida devido a tal problemática. Ela passou a se recusar a ir à escola. Recentemente, nessa mesma turma, outro aluno já ficou alguns dias sem ir para a escola, também devido a questões de bullying. É importante trabalhar textos literários com foco nessa perspectiva do respeito, da aceitação de si mesmo e do outro.

As oficinas foram efetivadas do dia 25/11/2019 até o dia 18/12/2019, num total de 11 encontros, sendo que cada encontro correspondeu 90 minutos. (2horas/aula). As atividades foram realizadas em diferentes espaços da escola: na sala de aula, na sala de leitura, na sala de informática, no refeitório e em frente à sala de aula. Na maioria das atividades de leitura, era pedido para que os alunos realizassem uma leitura individual e silenciosa. Em seguida eu e alguns alunos⁶ realizávamos uma leitura em voz alta e todos discutíamos detalhadamente acerca do texto. Nesta descrição, citaremos as iniciais do primeiro e último nome dos alunos que discutiram o que fora proposto.

5.1 Oficinas 1 e 2: cordéis “Sobre a dor”, “Diversidade” e “Amor às diferenças”

Para o desenvolvimento dessas oficinas, selecionei textos do escritor Bráulio Bessa porque além de serem pertencentes ao repertório cultural dos alunos, foram conhecimentos recém adquiridos na programação escolar em alusão ao Dia da Consciência Negra. Assim, no dia 25 de novembro, retomei o trabalho de produção e exposição de cartazes realizado na semana da consciência negra e expliquei o porquê de termos trabalhado com o gênero cordel e mais precisamente com algumas produções do referido autor. Dentre as razões, relatei o fato de ele ser um autor nordestino que trabalha com um gênero popular e, principalmente, trabalha com temáticas bastante relevantes

⁶ A turma contava com vários alunos que gostavam de ler conjuntamente ou de maneira individual. Nesse sentido, para não gerar tumulto, pedia para que quem quisesse ler o texto referente à oficina atual se prontificasse. Quando muitos assim o faziam, negociávamos para que alguns realizassem a leitura da oficina posterior.

como amor, respeito, solidariedade etc., ou seja, temas direcionados a relações cotidianas e sociais, tentando mostrar que o respeito – independente de cor, raça, etnia, situação econômica, faixa etária etc. – é a melhor maneira de se ter êxito em tais relações.

Inicialmente perguntei se os alunos conheciam alguma obra do cordelista Bráulio Bessa e explicitiei algumas informações acerca dele. Quando falei que o cordelista se apresenta todas as sextas-feiras no programa “Encontro”, transmitido pela Rede Globo, muitos alunos lembraram que já tiveram acesso a declamações.

Pôde-se tecer questionamentos iniciais: como você se relaciona com os pais? Com os colegas? Com os irmãos? Com quem você não conhece? Com quem você não gosta?

Depois, começamos o trabalho com foco em três cordéis intitulados “Sobre a dor”, “Diversidade” e “Amor às diferenças”, todos do autor Bráulio Bessa. No decorrer da leitura individual e silenciosa os alunos tiveram dificuldade com relação ao significado de algumas palavras presentes no texto como elitista, xenofóbico e homofóbico, entre outras. Inclusive, um dos alunos fez a seguinte consideração: “vi isso aqui: Não é estranho ser gay/Estranho é ser homofóbico. Mas tipo, não especifica muito bem, e tipo, tem muito gente que não entende”. A fim de tentar sanar tais dúvidas, que aparentemente eram coletivas, foi realizado um momento de discussão, no qual pude esclarecer o significado dos vocábulos, além de sugerir que fizessem uma pesquisa tanto em dicionários físicos, disponíveis na sala de leitura da escola, quanto em meios virtuais.

Após tal leitura, pedi para que um aluno se manifestasse e escolhesse um dos três textos para fazer a leitura em voz alta. A primeira aluna, M.V., escolheu o texto “Sobre a dor”. Antes de iniciar a leitura compartilhada, fiz a mediação esclarecendo que o referido texto trata sobre os momentos de dor, momentos em que nós nos sentimos, por algum motivo, infelizes e o foco é mostrar que estando triste ou não, estando frustrado ou não, há sempre alguém ao nosso lado, apoiando. Todos sentimos dores, ficamos tristes, passamos por momentos difíceis.

Em vista das problemáticas ocorridas em sala de aula, observando que muitos da turma agem de maneira desrespeitosa com o outro, com o colega,

optei pela escolha desse cordel pelo fato de ser necessário fazê-los entender que é crucial aprender a respeitar o outro, bem como a sua dor e suas vivências, pois nem sempre o que é tido como brincadeira para uns, também é para outros, na verdade o outro pode estar passando por momento de constrangimento e de sofrimento silencioso.

O segundo texto, *Diversidade*, que foi lido pela aluna R.M., trata acerca das diversas existências. De acordo com a constituição brasileira “todos são iguais perante a lei⁷”, mas ao mesmo tempo somos diferentes. Portanto, gostando ou não do outro, é preciso entender que a diversidade existe e que é necessário ter consciência de que o respeito não deve vir por obrigação, mas por ciência dessa diversidade.

Foi discutido acerca de como a palavra amor é trabalhada no cordel, trazendo um sentido que foge da obrigatoriedade, do imperativo, é o que estabeleceria uma relação de afeto, cumplicidade e boas ações para com o outro, mas fica claro que, caso haja impossibilidade de que exista amor, deve-se cultivar ao menos o respeito. Desse modo, o excerto em destaque, esclarece “Seja menos preconceito, seja mais amor no peito/Seja amor, seja muito amor./E se mesmo assim for difícil ser/ Não precisa ser perfeito/ Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.”

Também dialogamos acerca do que o autor descreve como estranho: ser racista, ser elitista, ser rico em grana e pobre de sentimento, ser homofóbico, ser xenofóbico, o desmatamento, a acusação, a escravidão, e o mundo, que com tanta diversidade ainda não aprendeu a viver em igualdade.

A ignorância relacionada à questão de respeito à diversidade faz com que, inclusive, negros por vezes pratiquem ações racistas. O Brasil é composto por uma várias de raças e é contraditório que preconceito e racismo ainda sejam tão evidentes. No meio da discussão um aluno me citou como exemplo, pois tenho a pele branca, mas ao mesmo tempo, tenho os cabelos cacheados, ou seja, é nítida a mistura de características físicas. Também foram citados

⁷ Art. 5º Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

casos de pessoas que foram intimadas a se retirarem de determinado local somente devido ao fato de serem negras.

Nesse momento, M.V. citou o exemplo de uma garota de 16 anos, nos EUA (Estados Unidos da América) foi sentenciada a 18 anos de prisão devido ao fato de ela estar em uma caminhonete e passar xingando uma pessoa negra que estava na calçada, afirmando que ela teria que sair do local. A aluna afirmou que “achou foi pouco”. Nesse momento foi realçado que, aqui no Brasil, racismo também é considerado crime, mas insistem em tratar com normalidade situações que não são normais e nem naturais, porém foram naturalizadas.

Na sala de aula, por exemplo, alguns alunos utilizam determinadas palavras como se fossem xingamentos, mas na verdade não são. São falas homofóbicas. Desrespeitar o outro devido a sua condição sexual é homofobia. Do mesmo modo que desrespeitar o outro por questões físicas é bullying, ou seja, são formas de preconceitos e desrespeitos.

Não é porque os ideais defendidos em determinada cultura são considerados certos, que os ideais dos outros estão errados. Os dois podem estar certos, só que diferentes. Não há a obrigatoriedade de somente um ponto de vista. Algumas pessoas cometem bullying, racismo, práticas de homofobia, de xenofobia porque tratam esses comportamentos como se fossem naturais.

A aluna M.V. mais uma vez tomou a fala para citar o caso da aluna da turma que foi transferida devido ao fato de sofrer bullying: “Teve até um dia desses que uma aluna da nossa sala, a M.C., foi transferida exatamente por esse motivo, pelo bullying. Inclusive, ela saiu por causa disso. Ela chegou a ficar em uma depressão profunda. A mãe dela falou que foi por causa do bullying. Tipo assim, eu nunca brinquei com isso porque eu sei o quanto é errado. É ruim, professor.”

A aluna N.S. disse que “ah, mas ela também tirava a nossa paciência!”. No entanto, intervi assegurando que independente de alguém “tirar a paciência” ou não, nós devemos respeitar as pessoas. Nesse momento foi esclarecido que quando alguém causa mal a outra pessoa, se houver o ato de revidar, o problema só aumentará. É necessário tentar minimizar/solucionar o problema e não problematizar ainda mais.

Outro aluno, K.A., se pronunciou alegando que “também tem muita gente que faz bullying e significa uma coisa: que quem tá fazendo bullying,

significa que ele tá sofrendo bullying, porque muitas das vezes a gente... quem sofre bullying acaba praticando, pra revidar”. Então, em meio ao debate, a aluno foi orientado para o fato de que quem sofre bullying deve procurar um responsável. Se for na escola, deve procurar o professor, pedir para fazer relatório para que seja encaminhado à coordenação. Assim o responsável pelo aluno será chamado para dialogar e terá uma possibilidade maior de resolução do problema.

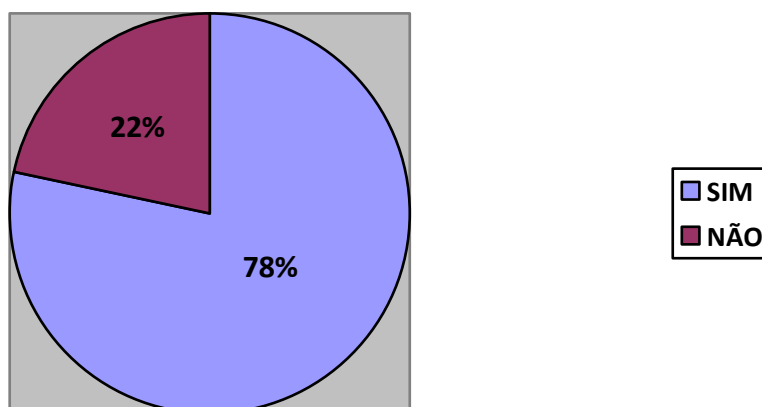
É preciso ter ciência de que a principal ferramenta contra o racismo e contra qualquer forma de preconceito é respeitar. É preciso aprender a conviver com a diferença. Branco, preto, amarelo, pardo, indígena, todos somos seres humanos. O texto “Amor às diferenças” ficou para ser trabalhado na aula posterior.

No dia 27 de novembro, retomamos o cordel “Amor às diferenças”. Como vários alunos se prontificaram a fazer a leitura, foi posto em votação para que a turma escolhesse quem seria o leitor ou leitora. M.S. foi a escolhida. Após a leitura, a aluna foi aplaudida. Em meio à discussão, foi realçado o fato da necessidade de se ter empatia pelo outro e de repensar os atos a fim de boas vivências nas relações de interação. No processo de mediação, eu, como professor, ressalté que o que é considerado por alguns alunos como sendo um ato normal, uma fala simples, pode ser um ato de bullying, de racismo, de xenofobia, de homofobia etc.

Posteriormente, foi aplicado um questionário com quatro questões⁸ a respeito da leitura dos cordéis e discussões realizadas. O foco era perceber quais dos alunos, após reflexão, julgavam já ter sofrido ou praticado racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito. Sendo respondido por 23 alunos, as perguntas do questionário foram articuladas de modo a identificar, caso houvesse vítimas entre os pesquisados, como se sentiram, ou ainda, caso já tivessem presenciado algum tipo de preconceito em sala de aula, que descrevessem qual foi a reação tida no momento. Além disso, foi questionado qual a principal mensagem discutida nos três poemas., com o propósito de analisar se tinham apreendido sobre a abordagem realizada. Dessa forma, abaixo são apontados alguns dados obtidos a partir do questionário aplicado.

⁸ As questões constam em apêndice.

Gráfico 1: Você já sofreu racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito?



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Conforme se observa nos percentuais obtidos, uma média de 18 dos 23 alunos questionados, já sofreram algum tipo de desrespeito. Segue abaixo a transcrição de alguns relatos dos alunos que afirmaram “sim” para a primeira pergunta.

Como se sentiu?

R.I: Sim, já sofri desrespeito. Não me senti muito à vontade, tentei me defender ofendendo a pessoa também.

K.C.S.: Sim. Me senti uma pessoa menosprezada, inútil.

W.K. : Sim a primeira vez eu me senti mal mas depois minha mãe falou pra eu nem ligar.

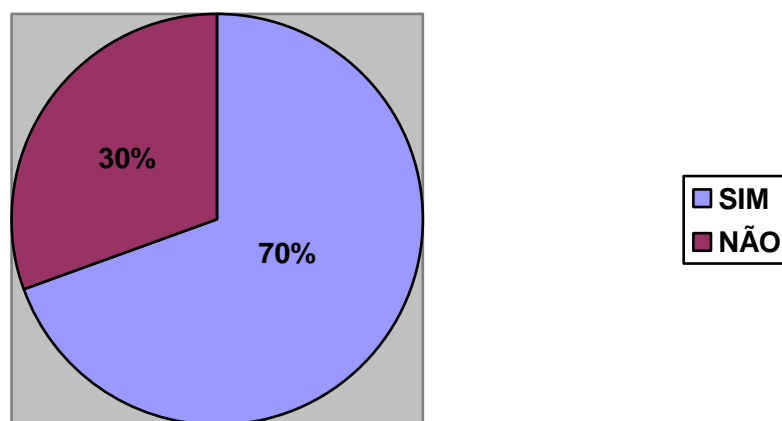
M.E.O.: Eu já sofri bullying pelos meus primos e os meus irmãos, eu me senti muito constrangida, triste e com muita vergonha e também com raiva.

A.F.S: Já. Eu me senti normal pois aquilo que falavam de mim era verdade.

Como visto, a maioria dos alunos que sofreu com o desrespeito afirmou se sentir mal, menosprezado, triste e alguns até afirmaram que, como forma de defesa, também praticaram bullying ou ofenderam o colega de turma. Isso

justifica os dados contidos no gráfico 2, evidenciando-se que 16 alunos afirmam ter cometido bullying ou outro tipo de desrespeito e somente 07 não cometeram tais práticas.

Gráfico 2: você já praticou racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito?



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Como se sentiu?

K.A.A.: Não, apenas tento fazer a pessoa se sentir melhor.

A.F.S.: Já. Eu me senti normal, pois não era comigo mesmo.

N.R.S.: Sim. Naquele momento eu achei aquilo bom mais depois eu parei porque eu lembrei do tempo em que praticaram comigo e eu lembrei como aquilo não era bom e eu parei.

J.S.: Sim, bullying. Quando a Maria clara estudava aqui na nossa sala.

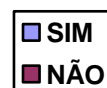
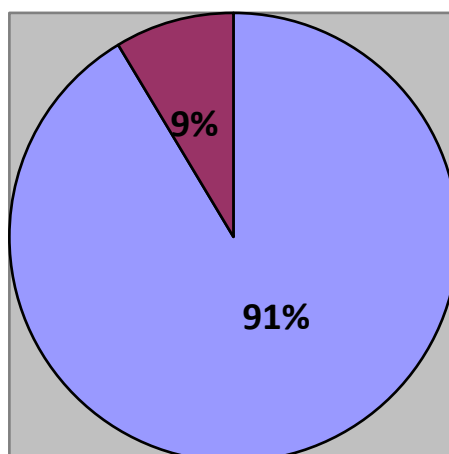
K.C.S.: Sim. De verdade depois me senti muito mal.

M.E.O.: Eu já fiz bullying com o meu irmão porque ele também tinha feito bullying comigo... mais depois, eu pedi desculpas por que eu tinha se sentido muito mal por eu ter feito isso com ele.

R.I: Sim, me arrependo. Me senti normal não me afetou em nada, porém só fiz isso porque me stressaram e perdi o controle, não medi as palavras.

Essa prática acentuada ficou ainda mais nítida quando os alunos foram questionados quanto ao fato de já terem ou não presenciado alguma situação envolvendo bullying, racismo ou algum tipo de preconceito em sala de aula e como reagiram. Dos pesquisados, 21 alunos afirmaram já ter presenciado e somente 2 deram resposta negativa.

Gráfico 3: alunos que presenciaram alguma situação envolvendo bullying, racismo ou outro tipo de preconceito em sala de aula



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Quanto à maneira que reagiram, demonstra que a maioria dos alunos acaba não dizendo nada, não se posicionando por medo de também passarem a ser vítimas das agressões. Somente 01 aluno afirmou ter reagido objetivando combater a ação.

Como se reagiu?

A.F.S.: Já. Eu não fiz nada, pois estava com medo de sofrer também.

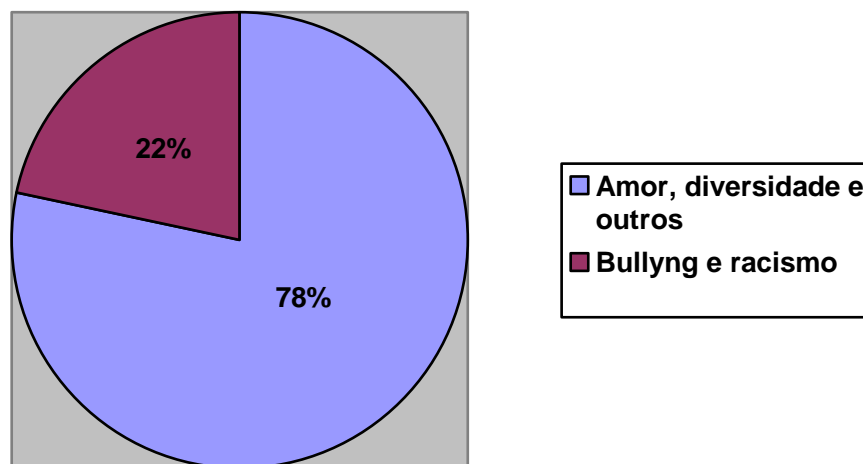
A.D.: Já presenciei. Eu não falei nada que eu ia sofrer também.

M.V.: Sim. Conte para um professor e ajudei a vítima.

W.K.R.: Sim no caso da Maria Clara eu não fiz nada porque se eu tentasse eu também ia sofrer, eu tive medo.

Por último, foi questionado qual a principal mensagem discutida nos três poemas. Nesse caso, 18 alunos deram como resposta Amor, diversidade, combater bullying e racismo e Respeito às diferenças. Enquanto 05 discentes deram uma resposta mais limitada, bullying e racismo, conforme é visível no gráfico abaixo.

Gráfico 4: principal temática dos poemas.



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Mesmo assim, o que se nota é que todos os alunos que responderam ao questionário assimilaram temáticas importantes trabalhadas nas oficinas. A seguir haverá o detalhamento acerca da oficina número 3.

5.2 Oficina 3: narrativas populares “O enigma” e “O que vale mais, o dinheiro ou o saber?”

No dia 29 de novembro, sexta-feira, a professora de Matemática se ausentou da escola. Por isso, a coordenadora pediu para eu ministrasse aula em duas turmas ao mesmo tempo. Pedi a compreensão dos alunos e iniciamos o trabalho com dois textos: “O enigma” e “O que vale mais, o dinheiro ou o saber?”. Nesse mesmo instante, vários alunos responderam que o que vale mais é o saber. Nessa primeira parte da aula, os alunos ficaram na sala fazendo uma leitura silenciosa e anotando ou marcando possíveis dúvidas, e eu ficava revezando momentos de orientações em ambas as turmas.

O primeiro texto a ser lido foi “O que vale mais, o dinheiro ou o saber?” e antes foi explicitado que tal texto faz parte da Literatura oral popular, colhida por Rocha (2018), um professor de história que trabalha na rede municipal de ensino de Parauapebas, por meio do depoimento de dona Antonia Maria, uma das mais antigas moradoras da cidade de Parauapebas. Após a leitura em silêncio, dessa vez, alguns alunos que se sentiram à vontade, foram até a frente e fizeram a leitura (G.M., K.A. e P.E., respectivamente).

Há um trecho do texto no qual é dito que a moça levantou o vestido até o meio das coxas para poder atravessar o rio, ou seja, devido a uma necessidade de não molhar a vestimenta. Quando o rapaz (personagem) foi perguntado acerca do que considerava mais bonito no jardim e respondeu que eram as coxas da moça, os alunos riram. Intervi para dialogarmos acerca do contexto em que a ação se dera. O fato de não se tratar de crianças e de o ato de levantar o vestido não ter sido algo obsceno e sim uma ação eventual para não molhá-lo.

Fotografias 1 - Momentos de leituras individual e coletiva



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

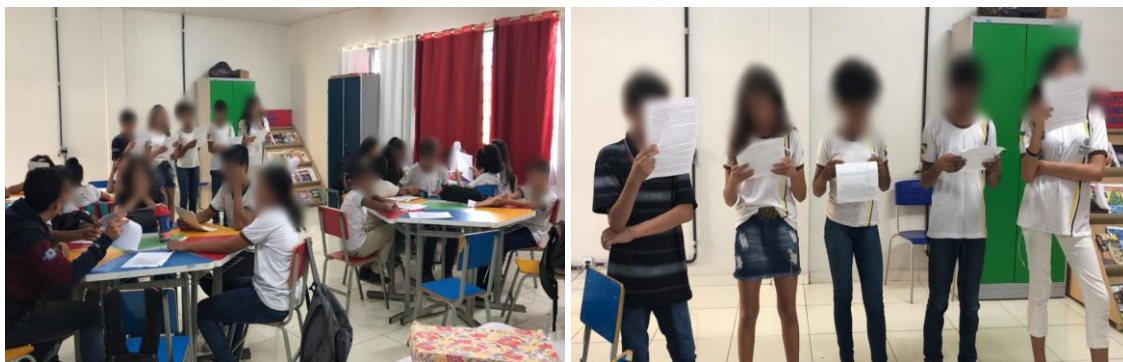
Após a leitura, já na segunda parte da aula, fomos para a sala de leitura. Retomamos a discussão para entendermos melhor o contexto e a temática abordada. Nesse sentido, foi pertinente explicar o fato de que dona Antonia Maria, conforme é citado em ROCHA (2018), afirmou que seu pai contava-lhe essa e outras histórias quando ela ainda era criança, como forma de mostrar determinados ensinamentos acerca da realidade vigente, assegurando-lhe que era mais importante se atentar para os aprendizados do que para bens materiais. Na época em que Antonia Maria escutou tal narrativa, quem morava na Serra de Carajás era tido como superior e quem morava “aqui na parte de

baixo” era tratado como inferior. Onde hoje é Parauapebas era denominado como “inferninho”. Havia o sentimento de superioridade e inferioridade e esse sentimento era compartilhado com outros por meio das vivências. A aluna N.S. afirmou que o que vale mais “tem que ser o saber mesmo porque pra conseguir dinheiro tem que ter saber”.

Então, outra aluna, J.S. questiona: “mas onde é que está o saber, professor? Ele só dá opinião de que a coxa dela é mais bonita!” ela mesma respondeu: “Ah, mas a beleza não é um bem material.” O fato é que todos os outros que estavam aprisionados haviam citado bens materiais como frutas e terras e por isso não obtiveram sucesso. Os dois filhos, o do rico e o do pobre saíram sem nada exatamente para comprovar o que era mais importante. O modo como as personagens agiram no decorrer das ações influenciou o desenrolar da narrativa. O dinheiro e bens materiais não foram importantes para eliminar o feitiço. O filho do homem pobre foi humilde e respondeu com sinceridade.

No decorrer das discussões houve retomada da temática anterior: o respeito. Posteriormente, iniciou-se o processo de formação de um grupo para realizar a leitura do texto “O enigma”. Cinco alunos realizaram a leitura conjunta e os outros acompanharam de modo silencioso. Foram priorizados os alunos que queriam ler e que ainda não haviam feito nas aulas anteriores.

Fotografias 2 - Leitura do texto “O enigma”



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Assim, após o momento da leitura, realizou-se um diálogo acerca das vivências individuais e o quanto elas são importantes. Nesse sentido, foi esclarecido que os conhecimentos formal e individual não são opostos e, portanto, ambos são importantes.

Observou-se que na narrativa popular, o rei não conseguiu acertar a charada de Vitório exatamente porque não tinha conhecimento das especificidades vivenciadas por ele. Então, por meio do texto, foi ratificada a importância de respeitar as especificidades do outro e valorizar os diferentes saberes, além de ser educado, ser prestativo e bondoso. E tais valores são observáveis por meio das ações que realizamos, estando cientes de que tudo que é feito no presente, influenciará o futuro, positiva ou negativamente. Portanto, não existem saberes superiores ou inferiores, mas saberes diferentes.

Nesse momento o aluno P.E. fez a seguinte fala: “Professor, o senhor sabia, professor, que no ano passado eu pude ensinar uma coisa que os professores não sabiam? Era uma conta de vezes, tirar a prova. Que minha mãe ensinou no ‘X’ e ele só sabia pela divisão”. Nesse destaque do aluno observou-se que ter realizado uma troca de experiência e ter o seu lugar de fala na aula de um professor foi significativo e marcante, além de se observar a relação criada pelo aluno com a narrativa que ouvira.

5.3 Oficina 4: Os vizinhos

No dia 02 de dezembro, inicialmente, reservei alguns minutos para que os alunos tirassem dúvidas e recebi a atividade que ainda não havia sido entregue por alguns alunos. A aluna M.V. me chamou para dizer que nunca havia praticado bullying e que tinha aversão a esse tipo de comportamento. Nas palavras dela, “Eu nunca sofri e nem pratiquei bullying, eu nunca tive essa história. Eu sou uma pessoa assim, que o senhor pode perguntar pra todo mundo que me conhece. No ponto da M.C., eu cheguei a brigar! Todos os meninos ficaram com raiva de mim. Eu estava pra denunciar os alunos pra professora Amanda”. Ressaltei a importância de se posicionar e de tentar resolver os conflitos.

Depois começamos a dialogar acerca do conto “Os vizinhos”, do autor moçambicano Mia Couto. Foi explicitado acerca de como o material estava disposto, sendo que inicialmente havia uma biografia do autor e posteriormente o conto em estudo. Essa aula também foi realizada na sala de leitura. Houve uma leitura silenciosa, mas diferentemente das outras aulas, no momento da

leitura compartilhada, a leitura foi realizada por mim, pois considerei mais pertinente, nessa ocasião, dialogar ao passo em que os parágrafos estavam sendo lidos. A ideia inicial era também que a atividade não perdurasse por um longo período.

Fotografia 3 - Atividade inicial acerca do conto “Os vizinhos”, de Mia Couto



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Após fazer a leitura da biografia, fiz algumas considerações acerca da obra e vida de Mia Couto e no fato de ele escrever desde adolescente e ser considerado um dos maiores autores de Moçambique e do mundo do século XX. Como os dados são prioritariamente descritivos, não houve intervenção por meio dos alunos.

Passado esse momento, iniciei o processo de leitura da obra propriamente dita e como faltava pouco tempo para que a aula acabasse, deixei claro que iríamos discutir detalhadamente e que, caso não fosse possível concluir, concluiríamos na aula posterior. Iniciei o processo de discussão por meio do título. Como estávamos na sala de leitura, direcionei a discussão por mesas e perguntei se eles possuem vizinhos. Responderam positivamente, alguns com ar de obviedade. A ideia era exatamente que os alunos começassem a entender que a literatura e os textos literários fazem parte da nossa vida, não são instâncias distantes das relações sociais. Um dos alunos, inclusive, afirmou que gostaria de não possuir vizinhos, pois não gosta quando eles aumentam o volume do som. Outra aluna lembrou que quem mora na zona rural (conhecida aqui em Parauapebas como “Roça”) nem sempre

possui vizinhos. Pôde-se relacionar, somente com a leitura do título, que já há um ponto em comum entre o texto literário e a realidade dos alunos. O texto começa tratando acerca de vizinhos e suas relações e os alunos puderam expor seus sentimentos em relação aos vizinhos que possuem.

Fotografia 4 - Discussão acerca do texto



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Começamos então a discutir como se dá a relação dos alunos com os vizinhos, já que no conto os vizinhos têm uma relação bastante proveitosa entre si, uma família dividida em duas casas. Alguns alunos afirmaram que possuem uma boa relação com os vizinhos e que também trocam favores entre si. Deixei claro que, no meu caso, praticamente não tenho contato com meus vizinhos. Uma aluna afirmou viver uma situação parecida com a minha. Ela mora há sete anos aqui em Parauapebas e não conhece os vizinhos.

Foi chamada a atenção para o fato de o cachorro ser um animal irracional e mesmo assim se manter fiel às duas famílias, e que os membros das famílias é que são teoricamente os racionais, ou seja, os que agem conforme a razão, agiram de modo irracional.

Quando foi citado o caso de os vizinhos no texto terem comentado acerca do possível relacionamento dos filhos do patriarca de cada família, os alunos realçaram que na vizinhança deles isso também acontece. Surgem fofocas, conversas sem fundamentação consolidada: “Professor, deixa eu te falar rapidinho, lá tem duas velhas fofoqueiras que ficam lá na calçada, mais ou

menos umas seis horas, elas ficam lá falando sobre a novela. Menino, sai cada fofoca dali! É maravilhoso! Eu sei coisas de mim que eu nem sabia que eu fazia, professor! É incrível!”.

Outra complementou: “Professor, assim em todo bairro tem: lá na minha rua moram um casal, um velho e uma velha, né? Um idoso e uma idosa. Uma senhora e um senhor, né? Aí eles sentam lá na calçada e o senhor pode ir lá e perguntar onde o fulano mora, o que esse fulano faz da vida dele, se ele sai, se namora. Qualquer coisa, eles sabem da vida. Colocaram até a janela deles pro lado do meu quintal, aí a mãe fez outro muro...”

P.E. também citou como era na rua em que mora: “professor, lá, quando é de noite, os vizinhos ficam conversando. Senta cada um em frente à sua porta e fica conversando, a partir das seis horas. Tem um velho na frente da minha casa. Ele fica o dia inteiro lá naquela porta. Só não fica lá de meio dia até três horas da tarde só porque faz sol, mas quando chega a sombra o cara já está lá. Fica de manhã, de tarde e de noite. Quando dá oito horas ele volta pra casa.”

Ficou nítido que, apesar de o texto ser de um autor moçambicano, as ações narradas nele podem se equiparar às temáticas comuns de vizinhanças em geral. Não é somente a vizinhança de determinado lugar que possui essas características, tanto que os alunos afirmaram situações reais semelhantes. A discussão foi intensa e, claro, não pôde ser concluída naquele dia.

5.4 Oficina 5 e 6: filme Extraordinário

No dia 4 de Dezembro, foi lembrado acerca do que ocorrera na oficina da aula anterior e ressaltado que tal discussão seria retomada posteriormente de maneira minuciosa, devido ao fato de ser uma rara oportunidade tida para assistir ao filme “Extraordinário”, já que o horário para utilizar a sala de informática era reservado para uma professora de Língua Portuguesa (na escola, há sala de vídeo, mas na ocasião as centrais de ar não estavam funcionando, o que inviabiliza a utilização) e, em uma conversa com a mesma, ela se solidarizou e cedeu tal agendamento. Além disso, o professor de matemática também cedeu um horário. Por fim, um terceiro horário que era

para aula de outra disciplina também foi cedido para que pudéssemos assistir ao filme até o final.

Fotografias 5 - Alunos assistindo ao filme “Extraordinário”



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Foi ressaltado que tal filme está diretamente ligado ao discutido nas oficinas iniciais. Alguns alunos já haviam assistido, mesmo assim, todos ficaram muito atentos. Os três horários foram suficientes somente para que o filme fosse assistido por completo. Desse modo, a discussão foi direcionada para a oficina seguinte. Após o final do filme, pedi para que alguns alunos ajudassem a organizar as cadeiras.

No dia 6 de dezembro, na sala de aula, iniciamos a discussão acerca do filme. A aluna K.S. afirmou que o que ela mais gostou foi que no decorrer do filme apareceram os diferentes pontos de vista das personagens na história, como eles entendiam e se sentiam parte do que estava se passando. A irmã de August, por exemplo, “ela tinha um irmão que não era igual as outras crianças, mas para ela, ele era melhor do que as outras crianças, tipo assim, uma criança normal, entendeu? Gostei disso, que eles falavam dos sentimentos deles e não focava só na história do menino, entendeu? Se relacionou com a história dos pais, do amigo dele, da irmã dele. Não é porque ele é diferente que ele é pior do que os outros.” Temos como características básicas e gerais do filme exatamente o que foi explicitado pela referida aluna.

A personagem principal passa por várias situações de bullying, de desrespeito. Além disso, é interessante notar que há essa multiplicidade de versões. Não é narrada somente a história do August, mas também das outras

personagens como da “Via”, irmã dele, da mãe, do Jack, amigo dele, dentre outras.

Pôde ser visto que não somente o vir para a escola. Há toda uma situação de interação ou da falta dela, uma situação de convívio familiar, social. O August estava, ainda às vésperas de ir para a escola, sem saber se de fato iria ou não porque os pais estavam angustiados, uma vez que o filho nunca havia frequentado uma escola, pois os pais postergavam a experiência, a fim de defender o filho dos possíveis traumas, já que quando iam ao parquinho, as outras crianças saíam correndo com medo ou choravam quando o viam. Então, para suprir as necessidades educacionais, a mãe de August ministrava aulas em sua casa.

O foco se dá ao fato de que não é porque há diferenças que um dos indivíduos é perfeito e o outro é problemático. Foi ressaltado que todos os indivíduos passam por momentos de tensão, situações difíceis. No início do filme o que fica aparente é que o foco será somente o August. Posteriormente, percebe-se que não. Ele sofre devido ao bullying sofrido, a falta de aceitação pelos colegas. É tanto que ele não olha para a face das pessoas, olha para o chão, para os sapatos. Um aluno afirmou que quando está com vergonha também age dessa maneira.

Depois há o ponto de vista de “Via”. Ela sofre, pois também passa por problemas, também perdeu amizades, perdeu a avó. Ela reclama porque parece que o August é o centro do mundo, das atenções, é o sol, e tudo gira em torno dele. Sendo que ela também quer carinho, ela também precisa de atenção. Ela não quer que diminuam o apreço, o carinho e os cuidados que têm com ele. Ela quer ser notada, ser ouvida, fazer parte, de fato, da família. A aluna G.O. tomou a fala e disse: “professor, é que nem irmão caçula. Irmão caçula é bajulado pelos pais mais do que os outros, eu não entendo o porquê! Ah, eu vejo um chocolate, eu vou levar pro neném! Ah, eu vejo um sorvete, eu vou levar pro neném! Aí eu vejo uma coisa linda, ah eu vou levar pro neném! Os outros ficam pra trás!” frisei que para os pais, não há essa diferença. Eles estão sempre tentando dar o melhor possível para todos os filhos. Alguns alunos afirmaram que queriam voltar a serem os caçulas da casa. A Via chega a acreditar que foi abandonada por todos. Que está sozinha. Que não tem amigos.

Surge outra versão: a da Miranda. Seus pais se separaram. O pai começou outro relacionamento. Miranda passou a morar com a mãe. Ambas sofriam. Após ir a um acampamento, ela idealizou uma família perfeita e citou como característica a família de Via. Mudou os comportamentos e isso não ocorreu por ter deixado de gostar de Via e da família, mas pelo fato de estar frustrada e com vergonha de dizer a real situação dos pais.

No início do filme, ações de bullying eram vistas a todo momento. Até os olhares eram carregados de estigmas. No decorrer do filme essa situação foi se alterando. As personagens da trama e os alunos que a assistiam foram notando qualidades no August, como o fato de ele ser bastante inteligente e bem-humorado. Notou-se que a partir do momento em que as interações vão ocorrendo, os comportamentos também se alteraram e que quando se conhece o outro, dá para entender o porquê de algumas situações. As possibilidades de respeitar o outro pelo que ele é, e não pelo que tem ou pela aparência, aumentam.

Após esse momento, foi perguntado de maneira geral se algum aluno queria discutir acerca de algum outro ponto e para opinar acerca do filme. A turma estava dividida em cinco filas. O direcionamento foi dado por fila. Um dos alunos da primeira fila disse que achou o filme legalzinho e perguntou se a escolha se deu devido a recorrência do bullying no mesmo. Respondi que sim, devido à temática geral, mostrando que uma história não tem somente um ponto de vista, uma versão. São muitos os seres envolvidos nos processos de interação social e cada ser tem sentimentos, opiniões, ações, espera algo de si mesmo e do outro.

Nesse momento nenhum dos alunos da segunda fila teceu comentários. Na terceira fila a aluna M.V. se pronunciou: “Eu acho que o livro é melhor porque o livro é mais detalhado. Inclusive, na viagem, um pouco antes da viagem, ele tinha um aparelho auditivo, que também não mostra no filme. As características do namorado da Via também são diferentes. De uma maneira geral, prefiro mil vezes ler do que assistir filmes!”. Quando perguntada se, apesar disso, ela gostou do filme, a resposta foi “ah, eu amei!”.

O aluno K.S. retomou a fala e perguntou por que August nasceu daquele jeito. Outro aluno lembrou que a Via explica para o namorado, afirmando que foi devido a alguns genes que são incompatíveis, que são raros e os pais dele

o possuem. M.V. retoma mais uma vez para explicitar que no livro também fica claro que a mãe do August é brasileira, “tanto que numa cena do filme, ela fala que vai fazer feijoada... minha mãe fez eu fazer um resumo de vinte linhas dele e de cada livro que eu leio. Eu lembro que eu troquei esse livro no ‘A culpa é das estrelas’ com uma amiga minha, a Mariele. Aí eu vivo trocando de livro”.

A aluna M.C.C. afirmou o seguinte: “eu achei bem legal porque a gente aprende com o filme, porque os meninos passaram quase o filme todo fazendo bullying com ele e no final, teve até um amigo que era falso, e isso a gente deve aprender, que a gente não deve confiar em todo mundo e essas coisas!”. A aluna G.C. acrescentou que “o filme mostra também que as vezes a gente acha que está com amigos e eles ‘viram as costas’”. Foi realçado que quando isso acontece, não se sabe as razões também. Às vezes, pode ser que não seja com a gente. Pode ser que seja uma situação pessoal. Talvez nem deixaram de ser amigos, só que podem estar passando por uma situação difícil, do mesmo modo que a Miranda, por exemplo. Por isso é muito complicado julgar, mas sobretudo, é importante ouvir o outro e buscar compreender que o modo de agir tem uma razão específica.

Houve a pergunta acerca do porquê ele, August, usava o capacete de astronauta, se era porque ele queria ser astronauta ou por ter sido presente da Miranda ou pelo fato de ele querer se esconder. E o fato é que havia as três motivações. O capacete tinha um valor sentimental, imaterial, para ele. A aluna N.S. disse que gostou do capacete do menino e que “queria um também!”.

Nos minutos finais da aula houve um momento reservado para que os alunos fizessem perguntas, caso julgassem necessário. Houve barulho intenso. Muitos alunos fizeram perguntas ao mesmo tempo. Intervi e continuamos com o diálogo. O aluno K.S. disse: “Professor, eu tenho uma pergunta: por que as pessoas ligam pra aparência?” não deveriam ligar. “ele nasceu deformado ou ele ficou assim na hora da cirurgia?”. Como é mostrado no início do filme, ele já nasceu com deformações e precisou fazer mais de vinte cirurgias para que pudesse respirar ver e ouvir melhor, dentre outras coisas. Mais uma vez ele questionou: “E por que as pessoas ficam implicando com ele, já que não foi ele que quis aquela aparência?”. Porque as pessoas insistem em agir sem tentar conhecer e entender o outro. “Já que as pessoas não gostam e bullying, por que as pessoas inventaram o bullying?”. Porque não se coloca no lugar do

outro e conseqüentemente, não respeita. E também “Porque só pensa em si mesmo!”. O mesmo aluno disse que às vezes a pessoa sofre bullying e também quer praticar contra os outros, como forma de defesa. A G.M. disse que “também tem um propósito, aquelas pessoas que praticam bullying, elas devem sofrer alguma coisa em casa, aí elas descontam nas outras pessoas a sua dor.” Foi, mais uma vez, realçado que o ideal é tentar solucionar o problema, pedindo ajuda, falando com os responsáveis, com o líder da turma, com os professores (com o que o aluno tiver mais afinidade), com a coordenação, e não incrementar ainda mais tal problemática. Outro aluno W.P. diz que não gostou da história da irmã do August, pois faz com que ele lembre do passado.

Foi realçado o valor da atividade oral, importante tanto quanto a escrita. Ela permite que haja de fato um diálogo. Que perguntas sejam formuladas e que todos da turma tenham a possibilidade de participar, de interagir. A oficina teve fim.

5.5 Oficina 7: retomada do conto “Os vizinhos”

No dia 09 de dezembro retomamos o conto “Os vizinhos”, de Mia Couto. Refiz a leitura dos parágrafos anteriores até chegar ao trecho em que havíamos parado a leitura e discussão. Retomamos especialmente do ponto em que discutíamos a relação existente entre os vizinhos e o fato de mesmo passando a existir um relacionamento amoroso entre os filhos dos dois vizinhos, a amizade permanecia inabalável.

Essa situação começou a se alterar quando as famílias passaram a ver noticiários acerca de conflitos étnico-raciais. No início essa situação não era clara para eles, mas já causava estranhamento. Os alunos estranharam algumas das palavras presentes no texto. Expliquei que há diferenças na escrita devido ao fato de o texto ser escrito conforme o português moçambicano. Essas diferenças no texto são um apontamento para o espaço que ambienta a narrativa. Depois, os vizinhos passaram a saber o que de fato era conflito étnico, o conflito relacionado a divisões racistas e com base religiosa. As alunas N.J.S. e C.S. afirmaram que até mesmo na sala de aula há

casos em que os alunos se acham superiores tendo como base os quesitos citados acima.

Também foi retomado que no dia do filme “Extraordinário”, um dos alunos da turma indagou se o outro era maranhense, como se fosse justificativa para lentidão em determinado raciocínio ou como se pessoas do Maranhão não conseguissem entender diálogos. A aluna disse que falou, mas que era brincadeira. Foi reiterado que por mais que não pareça ser xenofobia, racismo, preconceito, bullying, por mais que ajam como se fosse brincadeira, não é. Às vezes essas falhas são cometidas com naturalidade porque no decorrer da história foram tratadas como se fossem naturais. Com certeza, não são.

Uma aluna citou um caso que aconteceu com um familiar: “um desses casos já aconteceu com a minha tia também. Assim que ela veio da roça, porque minha tia que criou ela, né? Assim que ela veio da roça, ela falou assim: eu mesmo que não vou casar com maranhense da cabeça de tal e tal – que eu não vou falar a palavra que foi muito forte – e ela falou também dos pés secos. E hoje em dia ela é casada com um maranhense”. Por vezes há pré-julgamentos acerca do outro, mas índole e caráter não dependem de localização geográfica, de cor, religião etc. esse caso de xenofobia era dito com naturalidade porque, apesar de não ser algo normal, é tratado como sendo. Nesse momento, a J.S. me perguntou onde nasci. Respondi que nasci em Ourém, que fica na região Nordeste do Pará.

Foi pedido para que os alunos se atentassem que, no conto, os vizinhos se distanciaram e começaram a se questionar acerca da raça e religião do outro. Eles consideram determinada raça e religião superiores à do outro. Eles nem sabiam direito qual era.

Discutimos acerca da metáfora existente no trecho “e mais que a porta, era o coração deles que se fechava”. Retomei tal conceito que fora estudado no bimestre anterior. A relação de afeto, de união, de amizade estava tendo fim. E tudo porque eles começaram a achar que as diferenças os tornam superiores ou inferiores a outros. Foi reiterado que antes de eles terem acesso aos jornais, as diferenças já existiam, mas isso não os diferenciava enquanto seres superiores ou inferiores. Os patriarcas também passaram a não permitir o relacionamento.

Foi citado como exemplo recente o fato de um servidor do Pará, em uma palestra, ter dito que os índios são preguiçosos e que só houve escravidão no Brasil por causa disso. Os alunos logo questionaram se ele foi preso. Ao proferir tais palavras, o servidor partiu de um pensamento europeu, do branco, do colonizador. Cometeu o crime de racismo. Na verdade, é necessário que se entenda que os índios não são preguiçosos, mas têm culturas e hábitos diferentes. Portanto, a análise deveria ser efetivada pelo servidor tendo como base essas questões de diferença. Do contrário, será equivocada. Nesse momento, foi explicado aos alunos que os índios vivem de maneira sustentável, de modo que agridem minimamente a natureza e têm como objetivo principal extrair somente o que é necessário para a alimentação. Para eles a floresta é algo sagrado e, o fato de não derrubar grandes áreas para fazer plantação, de caçarem e pescarem, não os torna preguiçosos.

As personagens nem sabiam qual era a religião e mesmo assim eles se mantinham separados, não dialogavam e os preconceitos iam se perpetuando. Foi citado que, nas vivências do dia a dia, há diferenças no tratamento que é dado a diferentes segmentos da população, dependendo da cor, situação social, etc.

Os alunos citaram o exemplo de uma cena da novela “Bom Sucesso”, na qual uma amiga da personagem Paloma foi convidada para um evento e quando chegou foi tratada, intencionalmente, como se fosse uma empregada, devido ao fato de ser negra. Foi levantado um questionamento: será que todo negro é, obrigatoriamente, subalterno de alguém? A resposta imediata foi que não. A ação foi gerada devido a um preconceito, racismo. A aluna N.J.S. reforçou a discussão com a fala de que “se qualquer pessoa vê um negro assim na rua, quando é de noite, e assim, aí já pensa que é ladrão!” os preconceitos existem de uma maneira muito forte. O aluno K.A. também contribuiu com uma fala: “Professor, igual a um filme que eu assisti parece que era ‘Vizinhança do barulho, do bagulho’, aí lá tinha dois pretos e uns brancos que eram os donos da loja. Aí o pessoal ficou com medo dos pretos e ficaram falando: - Paga logo! Compra logo suas coisa! Mas eram os brancos que estavam roubando lá. Eles tavam desconfiando só dos pobres dos pretos.”

Outra aluna, J.S., disse: “Ei professor, sábado nós foi fazer compra lá no Hipersena e o vigia estava só seguindo a gente. Minha mãe disse que ia

perguntar pra ele se a gente tinha cara de ladrão, que ela tinha levado dinheiro pra poder pagar pelas coisas. Nós não ia roubar não, por que que eles estavam só atrás da gente?”

Quando lemos o trecho do conto em que um dos vizinhos planeja matar o outro, foi citado o texto já estudado em sala de aula, no qual atos de desrespeito e intolerância acabaram gerando atos de violência, como em “Eu sou Malala”, texto no qual é mostrado que Malala quase foi morta em um atentado, devido ao fato de lutar por mais direitos para as mulheres.

O vizinho não conseguiu efetivar a ação, porque o cão, que aparece do início ao fim do conto, apareceu e se aproximou. Independente da briga e dos desentendimentos dos vizinhos, independente, de cor, raça ou religião, ele se matinha ali, servindo e respeitando as duas famílias. Nesse momento do conto, os vizinhos voltam a conversar, desconsertados, e marcam os passeios com o cão, como antes. O cão, o animal irracional age, no decorrer do conto, mais racionalmente do que os seres ditos racionais. Uma das alunas afirma que, inclusive, “ele é o único a ter nome no conto porque ele é o que causa mais impacto na história, influencia muito na história.” Mais um dia de oficina se encerrou.

5.6 Oficinas 8 e 9: Conto “A Caolha”

No dia 11 de dezembro, iniciei a oficina informando os alunos acerca da culminância do projeto. Ela consistia em convidar os pais/responsáveis dos alunos para que houvesse uma discussão em sala acerca da temática do respeito, do bullying, como reagir se o seu filho contar algo referente a essa temática e suas vivências na escola. Além disso, para dialogar sobre como o responsável lida com esse tipo de situação. Expliquei que nessa culminância seria trabalhado com o vídeo relacionado a um quadro do fantástico “Meu filho nunca faria isso”, que foi exibido no dia 3 de novembro.

Tal episódio do quadro foi direcionado exatamente à temática do racismo, do Bullying, enfim, de formas de desrespeito enfrentadas por adolescentes. Inclusive no episódio houve testes tanto com adolescentes, quanto com a ação dos pais. Após o vídeo, haveria a discussão geral e

específica do que fora abordado e as relações existentes entre o episódio e as vivências dos alunos e pais/responsáveis. Posteriormente, teria um coquetel.

Foi dito que todos os pais/responsáveis seriam muito bem-vindos e, devido ao horário, quem não pudesse participar por questões de trabalho, eu entenderia. Independente de o pai/responsável comparecer ou não, todos os alunos da turma participariam. Nesse momento, afirmei que a culminância se daria no dia 16 de dezembro, ou seja, na segunda-feira posterior, de 11:00 h até as 12:30h.

Fiz os convites para que fossem entregues aos pais. Como tal processo seria nos meus horários formais de aula, inicialmente não comuniquei a coordenação e nem a direção, já que o objetivo era convidá-las também por meio de um convite. Devido a outra programação da escola, a data foi alterada. Entreguei os convites e pedi para que os alunos fizessem a alteração de data à mão. O local, que inicialmente seria o auditório, também teve que ser alterado devido a defeitos nas centrais de ar.

Dois alunos afirmaram que não poderiam participar, pois viajariam com os pais. Pedi que incentivassem os pais a participarem desse momento importante.

Também foi esclarecido que a discussão não tinha o objetivo de “falar mal” e/ou difamar a imagem dos alunos e sim discutir, dialogar acerca das problemáticas vivenciadas em sala de aula e de como podemos melhorar nossas ações.

Após minha fala, a líder da turma veio falar comigo para que eu deixasse que eles ficassem fazendo a atividade de arte que consistia em produzir cartões de natal para presentear os professores. Autorizei e me mantive em sala para tirar dúvidas referentes à escrita e ideias. A cedência foi de 45 minutos.

Em seguida, iniciamos uma leitura em conjunto acerca do conto “A Caolha”. Quando disse que o texto era do século XIX, alguns alunos disseram “- Credo!”. Dialoguei de modo sucinto acerca da autora do texto, Júlia Lopes de Almeida. Depois, iniciamos de fato a leitura. Passo a passo ia chamando a atenção dos alunos para as características físicas e sociais das personagens e esclarecendo a significação de algumas palavras. Como exemplo, temos as palavras “desgraçada”, aquela que vive sem graças, sem bonanças – uma

aluna disse: “Olha, eu pensava que era um palavrão!” – e “rapariguinha”, que se referia a “moça” e não a um termo pejorativo relacionado à profissão do sexo, como muitos alunos consideraram.

Fomos explicitando que a personagem, filho da caolha, ia se distanciando da mãe e isso se dava devido ao fato de sofrer bullying nos ambientes em que frequentava. A mãe sabia disso. Futuramente, ele, estando apaixonado, mandou uma carta e recebeu resposta de que o romance iniciaria se ele deixasse a mãe, pois a amada não queria ser denominada como nora da caolha. Ele falou para a mãe que sairia de casa devido ao trabalho. Nesse momento, vários alunos falaram em tom elevado: “ele é mentiroso, ele!”.

Acabamos a leitura. No término da leitura, os alunos aplaudiram. A sirene tocou. Reiterei que, por meio da leitura, pudemos perceber o quanto as práticas de Bullying podem influenciar significativamente na degradação de um ser, influenciando negativamente a vida inteira de um ser.

No dia 13 de dezembro retomamos a discussão acerca do texto “A Caolha”, enfatizando que a autora optou por descrever minuciosamente as características das personagens exatamente para que o leitor se sinta incomodado com a situação, como se estivesse lá vendo, vivendo, presenciando as ações acontecerem. Tendo essa sensação, há possibilidade de que o leitor demonstre emoções.

A escrita foi intencional. Nota-se o processo de decadência. Pobres e negros à margem do dito padrão, sem importância para a sociedade em geral. Ao ler, dá até para imaginar como era aquela mulher e suas vivências nos meios sociais. Inclusive, nem é dito o nome da caolha, exatamente para que um dos focos seja essa característica, para mostrar como é forte o preconceito, o racismo, o bullying e para que o leitor analise como eram também as vivências do Antonico.

Nesse processo decadente, Antonico chegou a pensar que a mãe era a culpada por tudo, a causadora de todo seu sofrimento, pelo bullying, preconceito. Quando ele foi para a escola, sofreu bullying. Saiu da escola devido ao fato de não conseguir vivenciar tais agressões. Quando foi para o trabalho, foi respeitado somente em um local e, mesmo assim, ainda ouvia e via risos, sussurros. No final do conto, nota-se que ele descobre que na verdade, ele foi o causador do trauma na mãe.

Os alunos indagaram o porquê de ela ter ficado sem um olho, se ela poderia ter se cuidado. Se tivesse a oportunidade de ter sido amparada no momento certo, a situação dela poderia até ter sido solucionada. Como isso não ocorreu, ela acabou perdendo o olho.

As ações são para fazer com que os leitores repensem seus atos. Se pratica Bullying ou outra forma de desrespeito ou se vê alguém praticando, que analise, tenha empatia pelo outro. Mude o seu modo de ver.

O aluno K.S. perguntou: “Professor, mas e se eu ver alguém apanhando e eu for lá tentar ajudar e eles me baterem também?” Foi esclarecido que é necessário que a comunidade se respeite para que não haja briga e que a principal maneira de isso ocorrer é respeitando o outro e incentivando que o outro também respeite.

O Antonico tinha onze anos quando saiu da escola. Era humilhado, desrespeitado, sofria bullying frequentemente por ser filho da Caolha e não suportou ficar naquele ambiente. A partir dessa consideração, lancei um questionamento: quantas vezes a gente julga a vida do outro, a realidade do outro sem conhecer de fato o que está se passando? Às vezes a gente até sabe o que está acontecendo, mas não como a pessoa está reagindo.

Quando indagados se aconteceu algo semelhante na sala de aula, os alunos responderam que houve o exemplo da aluna M.C.. Ela passou vários dias sem vir para a escola e tentou ser transferida. Conseguiu e disse que não falaria para ninguém em qual escola iria estudar. Ressaltei que a história de Antonico é do século XIX, e mesmo assim, a história se repetiu na sala de aula em questão. K.S. disse: “Ah, mas ela foi para outra escola”. O fato é que realmente foi, mas ela não queria ir inicialmente. Só passou a querer sair quando passou a sofrer bullying.

A aluna G.C. afirmou que tal discente sofria bullying “porque ela ‘caçava conversa’, xingava as pessoas. Uma vez ela me xingou. Eu também xinguei ela. Eu chamei ela de gorda. Eu falei várias coisas pra ela, que eu não fico calada!”. Tentei dialogar mostrando que as relações sociais externas influenciam as que ocorrem dentro da escola. Às vezes você acredita não ter feito nada de ruim para a outra pessoa, que era brincadeira, que era algo simples, mas ninguém sabe o que ela estava vivendo. Para ela, com certeza, não era brincadeira.

A aluna A.F. questionou: “Professor, mas se a pessoa ficar perturbando a gente, a única maneira de fazer ela sair é insultando ela. O que a gente faz?” Afirmei que a ideia é não insultar. Ela continuou: “Professor, mas é porque essa menina aí, ela fica no pé da gente e a gente não quer conversar com ela. Aí eu fui e bati a real pra ela, não tem – eu falei que ela era chata – aí depois ela falou que queria se suicidar, professor!”. Voltei a afirmar que não é preciso ser ignorante e usar determinados termos. O ideal é pensar e organizar o que se tem para dizer, selecionar bem as palavras antes de utilizá-las, ainda mais em situações que podem constranger o outro. O objetivo não deve ser magoar o outro, mas sim dialogar e proporcionar que haja entendimento. Reiterei que ela deve se entender com a garota. Fazer com que ela entenda que pode haver um bom convívio, sem que fiquem o tempo inteiro juntas. Perguntei se era isso. Ela afirmou que sim. Dependendo das palavras utilizadas, pode-se magoar as pessoas, desrespeitá-las.

O aluno K.S. tomou a fala: “Eu não gosto de magoar as pessoas. E, tipo, quando a *M.C.* caiu bem ali, ó, eu até que senti pena dela. Todo mundo ficou sorrindo dela! Eu queria ter ajudado, mas só que o pessoal ia sorrir de mim também!” afirmei que quando se tem a oportunidade, deve-se ajudar o outro. A aluna *M.C.C.* afirmou que “que nem no dia que eu cai, o único que não riu foi o *K.S.* Tipo, o *K.S.* estava sentado do meu lado, aí a cadeira caiu por cima da minha perna. Minha perna ficou doendo até a hora de eu ir embora. O único que não riu foi o *K.S.* e eu acho que o *J.A.*”

Dialogamos acerca de necessidade de desaprendermos muitos atos. Não é porque alguém caiu que o outro deve rir. Esse riso não é e não deve permanecer naturalizado. Se você não foi ajudar a levantar, ao menos não ria. Respeite. *K.S.* afirmou que “quando eu vejo alguém que se machuca, eu sinto dó da pessoa e me sinto no lugar dela”.

Foi citado o fato de que no dia da oficina anterior, a aluna *N.S.* estava cochilando na parte final da sala. Mesmo sabendo do momento turbulento do qual ela estava passando, alguns dos alunos estavam zombando por isso. Foi realçado que todos sabemos que a escola, a sala de aula não é o local adequado para dormir, mas, considerando as especificidades, deve-se aprender a respeitar e a interagir por meio das diferenças. A situação é

bastante diferente da de um aluno que passa a noite jogando *Free Fire*, por exemplo, e cochila durante as aulas.

Foi reiterado que a Literatura deve ser trabalhada não somente por ser um conteúdo, mas porque ela faz parte de nós, das nossas emoções, dos nossos sentimentos, das nossas vivências, da vida como um todo. O texto literário traz questões relevantes. Ela não é algo acabado. É tanto que ao ler o conto, por exemplo, a discussão não fica pautada somente nas situações relacionadas às personagens. É discutido acerca da realidade dos indivíduos daqui. Ele não é feito para ficar parado na sala de leitura ou em bibliotecas.

5.7 Oficina 10: “Vozes, mulheres” e “Maria”

No dia 16 de dezembro, trabalhamos com algumas obras da Conceição Evaristo. Inicialmente foi lido uma pequena biografia acerca da vida da mesma e foi realçado um termo frequentemente utilizado por ela: *escrevivência*. Além de falar, escrevi no quadro para que tal palavra ficasse visível para todos durante as oficinas. Foi dito que, na literatura, é comum que os autores se baseiem em pontos da realidade para criar um texto de ficção. No caso da autora em questão, os escritos são partes de vivências, com questões diretamente ligadas às vivências do negro, do excluído, do público tido como dominado, inferior.

Um aluno questionou o porquê de ela escrever principalmente sobre o negro. Respondi que é exatamente pelo fato de que o negro, no decorrer da história, participou dos acontecimentos, mas ele não era citado, já que historicamente, os europeus passaram a dominar o mundo, e com essa dominação definiam o que era escrito, o que era publicado, o que era produzido. Conseqüentemente, quase nada foi escrito ou publicado acerca do público negro e das minorias de um modo geral, principalmente das mulheres negras e das relações de desigualdade racial com base em suas visões de mundo. A escrita era baseada na ótica do dominador. Além desse ponto, a obra da autora, também foca na recuperação de valores. A leitura se deu de maneira direta e rápida.

Após esse momento, iniciamos o processo de leitura e discussão de dois textos. O primeiro intitula-se “Vozes, mulheres”. Por se tratar de um poema, à

medida em que íamos fazendo a leitura de versos e estrofes, também parávamos, quando oportuno para tecer comentários. Quando lemos o verso em que tratava dos “brancos donos de tudo”, uma aluna afirmou que isso queria dizer que os brancos mandavam lá. Outro aluno afirmou que “eles se achavam o tal”.

Foi realçado que os brancos realmente se achavam os donos do mundo, da América, da África, se consideravam superiores e tratavam os indígenas e negros como se fossem animais irracionais e, conseqüentemente, se consideravam donos dos outros. Outra aluna indagou: “Professor, ela quis dizer que esses avós dela eram morenos? Não eram brancos não, né?”. respondi que eram negros. Ela continuou: “é por isso que os brancos queriam dominar, porque eles tinha racismo contra o negro.” Foi enfatizado que na atualidade há a denominação de racismo, bullying, mas no passado esse tratamento era tido como normal pelos brancos, assim como ainda existem alguns que ainda pensam assim hoje, mesmo que saibamos que não há superioridade.

Foi feito uma retomada com relação à forma de trabalho já exposta em “A Caolha”. O trabalho como doméstica, cozinheira, lavadeira de roupas e o fato de as negras morarem na favela, distante dos grandes centros. O período escravocrata se foi, mas as más condições sociais e hierárquicas permaneceram no decorrer das gerações, tanto que no poema fica claro que o que aconteceu com alguém no passado – com mãe, pai, avô, bisavô, enfim, com as minorias – influencia as ações futuras e, mais do que isso, se repetem.

No final do poema fica evidente que o eu lírico fala da ausência de voz no passado, mas que há possibilidade de alteração no presente. Quando questionei se algum aluno queria tecer algum comentário, a aluna G.M. disse que “ele quis tipo representar o que o negro passava, né? que ele sofria racismo. Que eles não consideravam racismo nem bullying, mas eles sofriam, que hoje é assim que fala, né?”. Só complementei que no decorrer da história, esse modo como os ditos brancos se viam e como tratavam as minorias foi influenciando indivíduos em diferentes gerações. Comentamos que mesmo que negros, índios, pobres etc. continuem fazendo parte das minorias, agora esse público tem mais voz do que no passado. É tanto que os últimos versos do poema demonstram essa presença de voz, de som forte.

Continuando com a leitura, iniciamos o segundo texto, intitulado “Maria”. Antes, porém, conversei com os alunos acerca da presença de duas palavras pejorativas presentes na parte final do texto, para que não houvesse interpretação errônea. Deixei claro que os usos delas se dão devido ao contexto de comunicação no qual são empregadas: um assalto e posterior acusação.

Logo no início da leitura fica claro que a personagem Maria reside longe do local de trabalho, ou seja, uma característica em comum entre personagens e eu lírico de textos lidos anteriormente. Quando lemos um trecho em que há a descrição de que Maria está levando os restos de comida da casa dos patrões para sua casa, uma aluna me chama e questiona: “- Professor, por que tem que existir maldade no mundo? Eu não consegui descobrir isso não!”. Falei para ela que era uma ótima pergunta, que ela não tem que existir e que eu acredito que a existência se dê devido à ganância dos homens.

Quando foi lido que Maria estava feliz por levar frutas, inclusive melão, e se questionou se as crianças gostariam, já que nunca haviam comido, uma aluna exclamou: “- Misericórdia!”. Citei o meu caso, uma pessoa que veio da zona rural e que até 2009, nunca tinha comido melão. Só via pela tv. A situação vivenciada por Maria é surreal e escancara a estupenda diferença de tratamento dado aos indivíduos.

Foco no fato de a personagem afirmar que tem esperança de que as vivências dos filhos seriam diferentes. Indago se os pais/responsáveis também demonstram essa preocupação em casa. Os alunos afirmaram que, frequentemente, têm esse tipo de conversa. Quando, por meio da leitura, ficou evidente que o ex-companheiro de Maria sacou uma arma, os alunos indagaram de maneira brusca: “o quê? Ele matou a mulher?”. Repeti a leitura do trecho para nos situarmos melhor.

Foi esclarecido que se tratava de um assalto e que Maria não ficou com medo de morrer, haja vista as vivências pelas quais já tinha passado. Tinha medo, sim, do que poderia acontecer com os filhos caso isso ocorresse. Comparei a tal tratamento como sendo pior do que o que é dado atualmente a determinados animais de estimação. Uma aluna, J.S., disse: “- Professor, lá em casa, meu cachorro é tratado melhor do que eu! [...] a minha mãe, ah... se não botar comida pra ele, minha mãe vier é capaz de derrubar a casa de tanto

brigar!”. Com esse exemplo da aluna, pudemos relacionar e comparar o tratamento dado ao cachorro como sendo mais humanizado do que o dado à personagem.

Logo após o assalto, Maria foi acusada de fazer parte do grupo. Foi defendida pelo motorista do ônibus e por um rapazinho negro e magro que era parecido com seu filho mais velho. Chamei a atenção para o fato de o defensor ser negro, ou seja, alguém que está habituado a passar por situações constrangedoras, que sabe por quais situações a Maria estava passando, que sabe que só o fato de ser negro já é motivo para que os outros tratem de maneira diferente.

Foi discutido também acerca do fato de, nos momentos de agressão verbal e física, Maria ter sido chamada de negra e não pelo nome ou por outra denominação. O tom utilizado pareceu mais um xingamento. Foi realçado que normalmente em uma discussão com uma pessoa branca, por exemplo, a cor da mesma não é citada como se fosse xingamento.

Ao término da leitura do texto um alvoroço tomou conta da sala. Praticamente todos os alunos falaram: “- Ele morreu professor?”, “- Mas ela morreu?” os alunos ficaram inconformados.

“- Mas, e os filhos dela?”

“- Mim dá uma raiva!”

“- E os filhos?”

Afirmar que os filhos ficaram à margem.

Uma aluna exclamou: “- Esse texto tá igual àqueles filmes que não tem fim!”. Afirmar que esse era o fim. Ela continuou: “- Só que não é a parte que a gente esperava!”

Foi dito que o final foi triste, mas ao mesmo tempo, a autora mostra exatamente que realmente é triste, que é uma situação para o leitor se indignar e tentar mudar essa realidade. Assim como a história dessa Maria, há várias outras em que as pessoas são julgadas e tratadas mal, passam por momentos difíceis por serem diferentes e não encontram pessoas que as respeitam e que tenham a ciência de igualdade. Maria não foi tratada com igualdade em momento nenhum. Não teve a oportunidade para se defender, para contar sua versão do que ocorrera.

“- Professor, por causa de um assalto mataram a mulher, né?”. E o fato é que ela não era culpada, mas desde o princípio foi tratada como tal, pelo fato de ser negra. O negro, de uma maneira geral é mostrado no texto como sendo tratado de modo inferior.

Lancei uma pergunta para os alunos: “- Se nesse mesmo Ônibus, o ex-companheiro tivesse sentado ao lado de uma pessoa branca, com vestimenta considerada formal e elegante para os padrões de beleza da época, e que aparentemente tivesse condições financeiras, vocês acham que a reação das pessoas teria sido a mesma?” Os alunos afirmaram em coro: “- Não”.

Disse então que não era necessário falar mais nada, pois se apenas por meio da descrição os alunos já subentenderam que o julgamento seria diferente, é uma evidência de que há algo errado e o fato de tratar o outro com inferioridade ou superioridade devido a diferenças é uma delas.

Questionei se os alunos queriam fazer algum comentário ou pergunta. Um deles disse que não gostou do final, porque “ela morreu, ela!”. Outros alunos concordaram com tal fala. Outra aluna N.S. disse: “Eu pensei que ela ia voltar pros filhos dela!”. K.S. afirmou que “tipo, o pessoal achava que ela era culpada, mas ela era melhor do que eles.” Ela era melhor do que eles, mas não teve as mesmas oportunidades.

Também foi focado no fato de que quem a agrediu foram pessoas que estavam na mesma condução, estavam fazendo o mesmo percurso, ou seja, provavelmente também pessoas que passam por vivências estigmatizadoras, pessoas negras, que fazem parte das minorias. Portanto, até mesmo pessoas do mesmo grupo agem de maneira errônea.

Por último, questionei como os alunos queriam que tivesse sido o final. O K.A. respondeu: “- que terminasse com... que ela voltasse pros filhos dela e falasse o que o pai mandou falar.”. K.S. também contribuiu afirmando que “queria que fosse igual às outras histórias, que continuasse a história dela”. A aluna R.M. disse, “- Ah, eu queria que ela voltasse, né, pra casa. Que eles não cometessem atos de preconceito e que desse o recado do pai do filho dela.”. Já a M.S. afirmou que “só queria saber como é que ficou os meninos.” Outra disse que queria “que terminasse com ela viva, chegando em casa e entregando os melão para aqueles meninos, filhos dela.” E por último, a G.M. afirmou que “gostaria que o preconceito parasse, o bullying e ela pudesse ter

um trabalho melhor. Chegasse em casa e abraçasse os filhos dela, para viver com os filhos dela, feliz. Aí eu queria que o bullying e o racismo acabassem. Que pudessem dar um trabalho melhor pra ela.”

5.8 Oficina 11: culminância do projeto

No dia 18, fizemos a culminância com a presença de alguns pais/responsáveis, o encontro estava marcado para iniciar 11:00 h e terminar às 12:30 h, no auditório da escola. Porém, mais uma vez, estava bastante quente e não foi possível. Desse modo, a culminância se deu na sala de aula. Houve atraso. Levei material de cunho pessoal (caixa de som, Data Show, Cabo de Áudio), mas o cabo de áudio não funcionou. Iniciamos às 11:30 h, e tal início só foi possível porque utilizei a função bluetooth.

Cabe salientar que para efetivar a ação proposta para essa data, contei com o apoio da minha esposa, Artemizia Cristina, que também é professora da Rede Municipal de Ensino de Parauapebas. Ela me ajudou a organizar todo o material para “ornamentação” da sala, a fazer os pedidos de salgados, bolo, a confeccionar os “remédios”, a gravar vídeos do momento de execução, a fotografar etc. Também contei com o apoio da professora Maria José que ficou na sala ao lado recebendo uma atividade que eu havia passado para outra turma.

Fotografia 6 - Momento inicial da discussão envolvendo escola, família e alunos



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Retomei o fato de ter pedido para que os alunos convidassem os pais/responsáveis para participarem do momento de discussão, uma vez que é de extrema relevância que haja momentos que proporcionem essa relação de diálogo na escola. Agradei a presença dos que se prontificaram a contribuir e ressaltei que entendo a rotina de muitos e, conseqüentemente, o número elevado de ausências. Descrevi que já estávamos há três semanas, em média, trabalhando com as temáticas referentes ao bullying, racismo, preconceito etc. e da necessidade de respeitar o outro ter empatia e boas práticas. Citei o nome de todos os textos trabalhados ao longo das oficinas para realçar a pertinência do tema e o quanto a Literatura faz parte das vivências individuais e coletivas.

Inicialmente, duas mães compareceram. Quando indagadas se já haviam participado de momentos de discussão como esse, direcionado especificamente para essas relações de convivência, uma das mães presentes afirmou que sim e a outra não. Indaguei se já havia sido no ano letivo de 2019 ou anteriormente. A mãe afirmou ter sido no 4º ano.

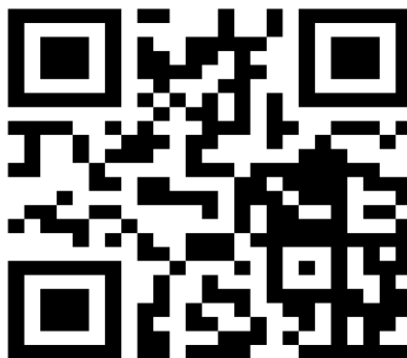
Fotografia 7 - Momento de diálogo com os pais



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Falei que iria exibir dois vídeos para que todos assistíssemos. O primeiro seria o cordel “Amor às diferenças”⁹ do cordelista Bráulio Bessa. No decorrer do vídeo, todos ficaram atentos.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oDDGeUiwuV4&t=4s>



Código QR para ter acesso ao vídeo referente ao cordel (aproxime a câmera do celular para assistir).

Uma terceira responsável chegou. Foi retomado que na turma houve alguns casos de bullying, no qual o foco foi uma aluna que pediu transferência posteriormente e outro aluno que passou vários dias sem frequentar a escola. Quando fui participar de uma disciplina em Marabá, a mãe desse aluno me contou, por meio de mensagens de aplicativo, que ele não queria mais ir para a aula. Como não havia um professor me substituindo e, conseqüentemente, a turma seria dispensada mais cedo, ela considerou melhor concordar que ele não participasse das aulas por determinado período.

No decorrer da culminância, foi ratificado que as práticas de bullying são, às vezes, tidas como brincadeiras por quem as pratica, porém para quem é vítima, isso não ocorre. Essa ação não é natural. Se fere, constrange, agride ou faz com que o outro se sinta mal, não é natural.

Indaguei para as responsáveis presentes se já tiveram alguma queixa dos filhos ao chegarem em casa. Uma delas disse que sim: “Ano passado eu tive. A J.A.A. chegou em casa e me disse. É que ela tinha o cabelo mais ‘assanhado’, né, aí as meninas sempre falavam, né. Só ano passado. Esse ano não. Ah, tá, e chamavam ela de cabelo de coco. Chamavam de um monte de nome que ela não gostava, aí eu comecei a conversar com ela, comecei a falar que o cabelo dela é lindo, que muitas pessoas queriam ter o cabelo que ela tem. Aí comecei a falar e ela aceitou o cabelo dela. E ela não soltava. Todo tempo amarrado, todo tempo amarrado. Aí já esse ano, não sei se as meninas prestaram atenção que agora ela já começou a ficar com o cabelo solto. Depois que eu comecei a ficar com ela. Mas ela não aceitava no início, porque os meninos implicavam muito com ela, falavam do cabelo dela. Falei pra ela ‘que

nada, isso daqui é um charme a mais. O cabelo é lindo!’ e ela está tá aí, ó, aceitou agora. Esse ano ela já tá de boa.”

“Ela falava ‘porque que a senhora foi escolher o meu pai, desse jeito. Escolhia uma pessoa branca, pra mim não ter nascido assim!’. É, foi sério, muito sério! Aí ela queria muito pra eu alisar o cabelo dela. Eu não alisei. Falei: ‘ele não vai. Ele vai sentar.’ Eu acho que agora ela se ama, porque toda hora ela está assim, ó! (a mãe da aluna passando as mãos no cabelo como sinal de cuidado) Agora, mas foi muito sério o que ela disse, quando ela falou do pai dela. O pai dela é bem pretinho mesmo! E ela falou e eu fiquei muito ruim assim com a situação, mas agora... mas é muito ruim pra gente, olha, muito ruim mesmo! E é muita criança, né? As vezes não entende ainda, aí se não tiver o apoio de casa, se não tiver falando, explicando, fica revoltada, fica... é muito difícil. Agora já está de boa. Ela já aceitou. O pai dela ficou muito triste, muuuuito triste mesmo, com o que ela falou pra ele.”

Outra responsável também tomou a fala: “Eu acho que é importante conhecer. O sangue é a mesma cor. Você é linda! Eu nunca vi seu pai, não sei que ele é, mas sei que vocês são lindos”.

O aluno K.A. também contribuiu com uma fala na discussão: “Professor, e tem gente que diz que a gente não vale nada. Mas a gente tem que entender que todo mundo é igual, independente de a gente ser branco, loiro, negro. E também, o que ficam falando lá é da boca pra fora, porque isso que a gente pensa que não magoa o outro, não machuca. Quer dizer, alguns machucam porque não sabem o valor que tem. Tipo, eu falo ‘ah, tu é feia só porque tu é negra’, acaba machucando porque o sentimento da gente... se a gente fica falando esse tipo de bullying, de preconceito, as pessoas podem acabar sentindo, você pode magoar o coração dela. E se a gente ficar falando ‘ah, tu não serve pra nada, tu só é assim porque tu fica no sol, seu sabonete, seu escuro, seu piche’, se ficar falando isso, o que que acontece? A pessoa pode tirar sua própria vida. Mas sempre tem alguém que, mesmo que ela não queira, está lá pra estender a mão, ‘não, não faça isso’, porque isso é da boca pra fora, porque cada palavra de bullying que ele fala, não vale nada, só é assim... o desconto, assim de raiva. E também quero falar para as pessoas que sofrem bullying, que não venha fazer com que essa palavra, com que esse sentimento atinja você. Faça tipo um escudo do bem! Não vá descontar raiva naquele que

“você não tenha raiva, porque se você descontar raiva naquele que você não tem raiva, além de ele sofrer bullying, ele vai descontar raiva em alguém. Por isso que eu quero falar pra Jéssica: se muitas pessoas falar ‘ah, teu cabelo é cabelo de Bombril!’, não deixa. Tudo isso é da boca pra fora! Só isso que eu tenho pra falar.” Os pais e os outros alunos aplaudiram bastante.

Foi realçado que o problema não era e nem é com ela. Está em os outros reagirem como reagem.

Após esse momento, afirmei que iria passar o segundo vídeo, um episódio do quadro “Meu filho nunca faria isso¹⁰”, exibido no Fantástico, no dia 03 de novembro de 2019. Tratei da importância de assisti-lo.



Código QR para ter acesso ao vídeo referente ao quadro.

Passada a exibição, uma responsável tomou a fala e disse que: “eu falo que as crianças hoje já têm outra visão, que nem ele ali. Parabéns, tá? E a criança que passa por isso, ela se intimida, em tudo. Não sei se você já observou, na educação, a interação com o coleguinha, ele não se interage com a turma inteira. Eu presenciei isso. É... 2000...2001, eu passei por uma situação muito séria ali no Olga. Eu tinha um aluno que ele trabalhava, aí o pai...o pai não, o padrasto, como você mesmo sabe, hoje a gente se confronta com isso em sala de aula. E como ele trabalhava, ele não tinha tempo pra brincar. Sabe, a criança quando vive assim, ele procura achar um tempo pra brincar, principalmente quando sai de sala. Na hora do lanche, ele derramou um prato de sopa em outra criança. Antigamente, nas escolas, eu lembro que tinha umas reuniões... Saiu todo mundo pro lanche. Só que na hora do lanche, ele era o primeiro que queria entrar na fila, não era por fome não. Eu fui visitar

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bfhGi-drkg>

a família, fui conhecer... E quando ele chegou, ele foi com a merenda dele e ele vinha vindo e já tomando um pouco. Era sopa. Lá tinha uns degraus e tinha umas crianças subindo. Não sei o que aconteceu. Não sei se foi criança que bateu um pouquinho. Eu estava com quinze dias na sala. Eu estava lá recente, não conhecia a turma. Eu fico do lado da criança. Ele tinha onze anos, um menino bem grandão. Hoje ele está fazendo faculdade. Você não sabe o que eu enfrentei. Eu sentei na mesa dos réus. A equipe da escola todinha eu não conhecia. A minha coordenadora chorou. Sabe o que ela falou pra mim? '-Você não está preparada pra tomar conta da sala! O que aconteceu você deveria ter tomado uma providência'. Eram trinta e oito crianças. Eu não chegava lá no último. Era superlotada. Eu chorei! Aí, ele próprio avisou a família da criança que tinha sido um prato de sopa. Expulsaram logo ele. '- E pode sair daqui que eu não quero nem te ver mais, não quero ti ver mais aqui!" não foi visto a realidade da criança. Eram crianças, os dois!" Depois eu fui visitar a família. Quem disse que ele me deu o endereço da criança? Deu não. E o menino ficou chorando lá fora. Isso foi que eu fiquei assim... Quando eu cheguei lá, eu não disse nem o que tinha acontecido. O pai dele e mãe dele disse: '- O que foi que esse menino fez? Meu Deus, não aguento mais essa criança! E agora, foi o quê?' Aí eu nem sabia, eu falei... eu não falei. Eu fiquei lá o tempo todo. Em momento nenhum ele saiu de perto de mim, por ele tava querendo proteção. Se eu lhe falar que eu não tive coragem de falar naquele momento o que tinha acontecido? Olha, chegando lá eu vi uma horta imensa."

Após a fala, continuamos discutindo acerca das formas de bullying e preconceitos mostrados no quadro e como eram as reações tanto de pais quanto das crianças frente a tal situação. Posteriormente, efetivamos o momento do coquetel.

Fotografias 8 - Coquetel



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Uma professora, M.J., que acompanhou o processo de culminância da ação, disse: “- Dimy e mulher do Dimy, parabéns! Olha, está incrível!” posteriormente, complementou: “- Parabéns, professor! Essa turma realmente precisava de um trabalho desses. Parabéns.”.

Já no final do evento, perguntei para uma aluna, M.V., se ela havia gostado do momento de discussão, da ação de um modo geral e ela

respondeu: “Amei! O sr. Explicou muito bem e foi um momento muito bom. Sei lá, acho que minha mãe não pôde vir por que ela trabalha muito, aí fica meio difícil, né?”

O projeto foi finalizado no dia da culminância com os pais e diante de todas as falas registradas, pode-se observar que momentos de diálogos com essa temática são imprescindíveis para que se amenize práticas que apesar de não serem tratadas dessa forma, são criminosas. Assim, o diálogo com a família revela a visão do outro e é um auxílio para combater atitudes que estão além dos muros da escola, daí a importância da parceria entre família e escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, de maneira interventiva, apresentamos e discutimos uma proposta de letramento literário e cultural implicada à região amazônica e ao contexto da escola pública, incentivamos práticas de leitura literária na escola e propiciamos momentos de discussão reflexiva sobre práticas de bullying no cotidiano escolar. Além disso, descrevemos todo o processo de consecução e andamento das oficinas aplicadas em uma escola pública de Parauapebas.

No decorrer das oficinas notamos envolvimento e interesse dos alunos em discutir e participar das temáticas desenvolvidas, tanto que por vezes, as oficinas ultrapassaram a duração de 2 horas/aula, e pôde-se notar também mudanças de comportamentos com relação ao tratamento e cordialidade entre eles, haja visto que antes pareciam tratar com naturalidade atos de bullying e outras formas de desrespeito e já no processo de consecução das oficinas houve uma mudança de postura pautada na tentativa de diálogo e de empatia.

Por meio dessa dissertação, fica clara a necessidade e importância de que o trabalho em sala de aula leve os alunos a refletirem acerca de suas práticas e de suas vivências. Para isso, é relevante que o olhar do professor seja atento e que tal profissional esteja disposto a dialogar, a “formar cidadãos comprometidos com o meio em que vivem, capazes de serem agentes ativos na mudança necessária, cientes de que possuem voz e poder para isso” (BUENO, 2019, p. 69), pois entende-se que fazer “vista grossa” para não se envolver em polêmicas, somente corrobora para o agravamento dos problemas e faz com que eles passem de geração em geração como sendo práticas normais. Tanto que não é incomum ouvirmos falas em que se afirma que antigamente “faziam várias brincadeiras” e não se ouvia falar em bullying ou racismo, que eram apenas brincadeiras de criança e todos cresceram felizes e saudáveis. Porém, é importante esclarecer que muitas pessoas trazem traumas que derivam dessas supostas brincadeiras da infância.

É necessário trabalhar as atividades de modo que haja melhor exploração do pensamento do aluno acerca da sociedade, “favorecendo a construção identitária do discente como ativo, e não passivo dos aspectos sociais” (BUENO, 2019, p. 69). Dito isso e diante de tudo o que foi exposto,

propõe-se a manutenção anual das oficinas e, sobretudo, a culminância final do projeto possibilitando discussões válidas que envolvam elementos que fazem parte da realidade dos alunos e dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de letramentos, como as descritas acima.

Esse trabalho possibilitou repensar minha prática docente e norteou para o entendimento de que os contextos e as vivências interferem de modo direto no processo de ensino e aprendizagem, isto é, fez-me compreender de forma prática que não é possível dissociar as experiências externas ao ambiente escolar, das múltiplas vivências da sala de aula, que devem estar além de conteúdos programáticos, ou ainda, devem estar alinhados para que o aluno também ressignifique seu tempo presente em uma escola, associando seus aprendizados com sua realidade. Assim, é importante ter essa consciência de que é preciso repensar a prática docente continuamente, não somente devido ao mestrado, mas devido à heterogeneidade presente no contexto escolar.

Dessa forma, enquanto educador, ratifico que a possibilidade de realização e aplicação desse projeto, evidenciou que não se pode pensar a literatura como algo pronto, finalizado, que serve para todos os indivíduos de maneira igualitária. As maneiras de trabalhar com o texto literário não devem ter como base o ato de seguir um padrão, mas devem se atentar para a heterogeneidade presente no meio escolar. É necessário pensar, planejar, repensar na prática constantemente considerando essa heterogeneidade, contexto diversos, considerando que as vivências dos alunos e da comunidade escolar em geral são relevantes, são importantes.

A visão de que o texto está sempre acabado e de que as pessoas têm que se adequar ao que vem de fora, por exemplo, é algo que se refuta quando se chega em uma sala de aula e se depara com textos heterogêneos, sujeitos heterogêneos, e se percebe, na prática, que a visão tradicional da literatura como homogênea precisa ser superada, a fim de que haja maior inclusão no processo educacional e não somente a inserção de alunos que muitas vezes representam apenas números em uma sala de aula.

É necessário que a diferença seja vista como valor e não como algo que superioriza ou inferioriza em relação ao outro. E, ainda, colocar o fazer docente a serviço e em prol do desenvolvimento de uma cultura do respeito e da

compreensão de que a diferença existe, de que ela está presente em todos os meios, inclusive no ambiente escolar.

Dessa forma, é necessário fugir do padrão que é tradicionalmente apregoado e que, na verdade, limita os seres e induz a não respeitarem a diferença. É importante termos consciência de que essa ação de ver a diferença como valor permite, inclusive, que nós enfrentemos de maneira mais objetiva, efetiva e contundente a problemática relacionada às ocorrências de bullying, até porque essas ocorrências têm como base a premissa de que alguém é melhor do que o outro, de que alguém é superior ao outro ou de que é preciso se enquadrar em um padrão de beleza, de ações, cores, raças, altura e outros.

O bullying ocorre nas escolas, mas o fato é que isso é um resquício das vivências da comunidade escolar fora do ambiente escolar e que foi enraizado de algum modo nessa comunidade. Os julgamentos surgem quando há a ideia de que o certo é seguir um padrão e que tudo que foge dele é ruim. Portanto, é importante tratar essa temática do bullying como um problema social, de modo que os alunos aprendam a se respeitar e entendam que são seres políticos envolvidos em um processo social mais abrangente. Cabendo a nós, educadores, como seres políticos que somos, estar atentos e ir acabando com esses mitos, crenças e falas que são naturalizadas no dia a dia.

Esse trabalho, inclusive, foi uma forma de iniciar esse processo de discussão, de conscientização, de mostrar para o aluno que ele faz parte de um contexto, de uma situação social e que ele tem o poder, positiva ou negativamente, de exercer sua cidadania.

Por fim, ficou claro a necessidade de respeitar e entender o seu lugar no contexto da escola pública, de estar atento às questões relacionadas ao bullying. Faz-se necessário também ratificar a relevância de que as oficinas continuem sendo aplicadas e que sejam para mais turmas da escola, quiçá do município.

No decorrer do trabalho tive bastante dificuldade com relação a intensificação do período pandêmico e também com relação à aplicação de parte das oficinas, pois houve pequena participação por parte dos pais no dia da culminância do projeto. Também tive dificuldades na parte inicial, porque os alunos ainda levavam a questão do bullying como brincadeira, algo que não

geraria um transtorno no outro, desse modo, eles não tinham percepção da seriedade do problema. No entanto, tendo em vista que, os trabalhos acadêmicos devem ser contínuos, algumas adaptações serão realizadas a fim de melhorar os resultados obtidos até o momento, além de tais registros serem utilizados futuramente para publicações e eventos dada a relevância das discussões levantadas.

Por fim, como professor pesquisador, posso concluir que é crucial que estejamos sempre repensando nossas práticas e assim possibilitar que, de fato, ocorram letramentos que considerem a realidade cultural, a identidade e as práticas sociais dos alunos e, portanto, que o enfoque dado seja o ideológico em detrimento do autônomo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARDOINO, J. **Pensar a multirreferencialidade**. In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. (Orgs.). Jacques Ardoino & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 79-90.
- BARROS, Raquel de Maria Queiroz. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391-395, jul./dez. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BUENO, Igor Cosmo. **Letramentos sociais**: possibilidades de leitura, escolarização do letramento e construção de identidade. *Revista eletrônica Sala de Aula em Foco*, v. 8, n. 2, p. 60-71, 2019.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: Ênfases e comissões do currículo. Campinas: Papyrus, 2001.
- CHAER, Galdino & Cia. **A Técnica do questionário na pesquisa educacional**. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In: *Currículo: debates contemporâneos*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- CRUZ, Edna Sousa. **Os sentidos do poder/saber dizer**. *Entreletras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, Tocantins*, nº 3, 2011-2.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª Edição. Campinas: Versus, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?**. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/UNESCO, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Atlas S. A., 1991.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. Espaço do currículo. v. 5, n. 1, pp. 176-183, jun./dez. 2012.

_____. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras. v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

_____. **A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas**. Rsvista e-Curriculum: programa de pós-graduação em Educação: Currículo. PUC. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190/212, jan./mar. 2018.

_____. **Escolas como espaçotempos de políticas singulares de currículo e formação**. Rev. Diálogo Educ., v. 18, n. 59, p. 1312-1327, out./dez. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. **A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entrecimentos**. Currículo sem fronteiras. v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.

NETO, A. A. L. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> . Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

PEREIRA, Gildeane de almeida. **Leitura e escrita de minicontos: uma intervenção sobre bullying**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020.

QUIJANO, Annibal. **A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e

ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 117-142.

RESOLUÇÃO Nº 002/2018 – CONSELHO GESTOR, de 11 de Setembro de 2018.

ROCHA, Avone José Araújo. **À margem do Projeto Ferro Carajás**: Uma pequena contribuição à história social e cultural de Parauapebas (1980-2004). Goiânia: Kelps, 2018.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: editora Avercamp, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de resistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 443

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2ª edição. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, escrito com o CPF: _____, declaro para os devidos fins de direito a quem possa interessar, que é de livre e espontânea vontade que permito o(a) aluno(a), do qual sou o responsável legal, para a participação do projeto de dissertação de mestrado do professor Manoel Edmilson Costa de Sousa, neste estabelecimento de ensino.

Declaro também que por estar de acordo com todo o conteúdo acima, autorizo o uso de imagem como fotografia e vídeo, do meu filho(a) no devido trabalho.

Telefone para contato: () _____

Nome do aluno(a): _____

Data de nascimento do aluno(a): ____/____/____

Turma: 6º ano 3.

Obs: é obrigatório o preenchimento do campo referente ao número de telefone para contato com o responsável do(a) aluno(a), para que a instituição possa entrar em contato com o mesmo, caso seja necessário.

Parauapebas-PA, _____ de Novembro de 2019.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – Considerações acerca de vivências em sala de aula

1ª Você já sofreu racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito? Como você se sentiu?

2ª Você já praticou racismo, bullying ou outro tipo de desrespeito? Como você se sentiu?

3ª Você já presenciou alguma situação envolvendo bullying, racismo ou outro tipo de preconceito em sala de aula? Como você reagiu?

4ª Qual a principal mensagem discutida nos três poemas?

ANEXOS

ANEXO A – Biografia de Mia Couto e conto “Os vizinhos”

Biografia de Mia Couto

Mia Couto (1955) é um escritor, poeta e jornalista moçambicano. Ganhador do Prêmio Camões de 2013.

Mia Couto (1955), pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, nasceu na cidade da Beira, em Moçambique, África, no dia 5 de julho de 1955. Filho de Fernando Couto, emigrante português, jornalista e poeta que pertencia aos círculos intelectuais de sua cidade. Com 14 anos, Mia Couto publicou seus primeiros poemas no jornal Notícias da Beira. Em 1971 deixou a cidade da Beira e foi para a capital Lourenço Marques, hoje Maputo, para ingressar no curso de Medicina, mas sem concluí-lo.



A partir de 1974 passou a trabalhar como jornalista na Tribuna e no Jornal de Notícias. Em 1976, com a independência, tornou-se repórter e diretor da Agência de Informação de Moçambique. Foi jornalista da revista semanal Tempo, entre 1979 e 1981. Em 1983, publicou seu primeiro livro de poesias “Raízes de Orvalho”. Em 1985, abandonou a carreira de jornalista e ingressou no curso de Biologia, na Universidade de Eduardo Mondlane, com especialidade em Ecologia.

Em 1992, Mia Couto publicou “Terra Sonâmbula”, seu primeiro romance, escrito em prosa poética, onde compõe uma bela fábula passada no Moçambique pós-independência, mergulhado na devastadora guerra civil que se estendeu por dez anos. Em 1995, a obra ganhou o Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos. O livro foi considerado, por um júri especial da Feira do Livro de Zimbábue, um dos melhores doze livros africanos do século XX.

Mia Couto escreveu poesias, contos, romances e crônicas. Entre suas obras se destacam: “Cada Homem é Uma Raça” (1990), “Cronicando” (1991), “Raízes de Orvalho e Outros Poemas” (1999), “Mar Me Quer” (2000), “Um Rio Chamado Tempo” (2002), “O Fio das Miçangas” (2003), “Venenos de Deus, Remédios do Diabo” (2008), “Tradutor de Chuvas” (2011), “A Confissão da Leoa” (2012) e “Mulheres de Cinza” (2015).

Mia Couto é o autor moçambicano mais traduzido e divulgado no exterior e um dos autores estrangeiros mais vendidos em Portugal. Recebeu inúmeros prêmios nacionais e internacionais, por vários dos seus livros e pelo conjunto da obra literária, entre eles: Prêmio Vergílio Ferreira (1999), pelo conjunto da obra, Prêmio União Latina de Literaturas Românicas (2007) e Prêmio Camões (2013). É o único escritor africano que é membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito em 1998, para a cadeira nº 5.

Como Biólogo, foi o responsável pela preservação da reserva natural da Ilha de Inhaca, em 1992. Realizou trabalhos de pesquisa em diversas áreas, especialmente em áreas costeiras. É diretor da empresa Impacto, que realiza avaliações de impacto ambiental. É professor da cadeira de Ecologia em diversas faculdades da Universidade Eduardo Mondlane.

https://www.ebiografia.com/mia_couto/

Os vizinhos

Mia Couto¹¹

As famílias se davam cordiais, unha e sabugo. Não havia dia que não trocassem favores, emprestassem alegrias, esmiudanças conversas. Aquilo era como se não houvesse paredes. Ou que não tivessem ouvidos: digamos que uma família única distribuída em duas casas contíguas.

Chegavam ao ponto de partilhar o mesmo cão de guarda. O Silvester Estaline, assim se chamava o bicho ensinado a patrulhar os espaços comuns da escadaria. Revezavam-se e vice-versavam-se nos cuidados do cão: um dia uns, outro dia outros. No meio das duas casas o bicho aprendera a repartir fidelidades. Ele só tinha uma única matilha.

As famílias se vizinhavam tanto e por tanto tempo que os filhos acabaram por se namoriscar. Ela, de um lado, ele, do outro, começaram por trocar melosos bilhetes. Depois, dizem as línguas, já partilhavam travesseiro. Sem licença dos parentes. Mas não havia prova, só o cão poderia testemunhar.

_ Começámos vizinhos, caminhamos para compadres.

Assim se aceitava o entretrançar dos destinos dos clãs. Até que começaram as notícias. A televisão falava de conflitos étnicos. Assunto pequeno e longínquo. Mas alastrando grave e contagiosa doença. Nem as famílias sabem bem o que era isso de “étnico”. Num jantar em comum, o mais velho do lado de lá assegurou que o termo deveria ser “técnico” e o conflito era o que opunha o treinador aos jogadores do clube. Sendo o clube o mesmo das duas famílias. E beberam em honra dos futuros golos, vitórias e taças.

Mas as notícias se adensaram, como as nuvens em Novembro. Já todos sabiam o que era isso de “étnico”. E falava-se de conflitos que, para além de divisões ráticas, tinham base religiosa. Até que se começou a falar de escaramuças militares. As famílias deixaram de escutar em comum o noticiário televisivo. Porque sempre se degenerava em querela. Até que o vizinho da esquerda bateu à porta o outro e lhe perguntou:

_ Desculpe, vizinho mas você tem raça?

O outro, pesaroso, acenou que sim. Que tinha. E era exatamente e outra raça, a contrária, a verdadeiramente pura. Não o disse ao outro. Para não o vexar.

_ Desculpe, eu nunca reparei.

_ Pois, lá em casa, nós já comentamos sobre a vossa etnia.

Descobriram, súbito, que pouco tinham a esclarecer. Em silêncio, a porta se fechou, parecia nem haver mão que a movesse. E mais que a porta, era o coração deles que se fechava.

Não houve mais visitas. Durante um tempo, os namorados ainda se encontraram no vão das escadas. Às escondidas. Mas o cão, Silvester

¹¹ COUTO, Mia. *Na berma de nenhuma estrada* e outros contos. São Paulo: Cia das Letras, 2016. (pp. 159-162).

Estaline, denunciava a sua presença e os moços se separavam, chamados pelas vozes severas. Não tardou que fosse o último encontro. O grave foi o seguinte: ninguém lhes deu essa ordem de separação. Era coisa que eles absorveram do noticiário – a irreconciliável diferença entre suas culturas.

Os vizinhos liam, escutavam e ganhavam novos entendimentos do universo. Tudo ganhava nova lógica: havia História, a religião, as tradições – tudo isso sempre os dividira. E as famílias se interrogavam: como puderam ter sido amigos?

Uma tarde, a moça tiquetateou os dedos na janela do namorado. Queria saber uma última coisa: a religião dele qual era? A bem dizer, o moço nem sabia bem. Foi dentro, ao pai, confirmar. Depois veio a resposta: que era a outra, a única, a verdadeira. Mas qual? Isso o pai não explicara. A moça ainda tentou posterior esclarecimento mas a cortina foi puxada, por conveniência de silêncio.

A distância foi dando lugar ao ódio. E à convicção de que a culpe dos males mundiais residia ali do lado. Desgraças passadas e futuras só tinham uma única e fácil explicação: os outros, ali à mão de serem condenados.

Certa noite, um dos vizinhos tomou a drástica decisão – agredir os outros, apanhando-os em desprevenção. O plano era simples, ao simples quanto a raiva: matar o chefe do anexo clã. Conheciam-se os movimentos do inimigo. Bastava emboscar o outro nessa rotina, ali no obscuro pátio.

E assim foi. Matraca na mão, o vizinho matador perseguia passo-ante-passo o vizinho morredor. Mas, eis que: um súbito e inesperado vulto. Era o cão, sabotando suas intenções. O outro vizinho se virou e perguntou o que se passava. Há muito que já não se falavam. Ficaram ali trocando pequenas falas, sobre assuntos práticos. Até encontraram gosto na conversa, uma ponta de saudade dos tempos. Combinaram os turnos pás passeatas a dar ao Silvester. Despediram-se, com gesto e palavras hesitantes. Já no umbral da porta, ambos tomaram decisão de regressar atrás. E os dois acariciaram o cão, comungando um mesmo envergonhado sorriso.

ANEXO B – Narrativa “O enigma”

O enigma

Quando eu era pequeno, quando eu era criança, meu pai contava uma história que serviu como forma de ensinamento para que a gente respeitasse os outros, observasse mais e falasse menos, né, e que a gente agisse com inteligência. Essa história diz o seguinte:

Em um reino bem distante, o rei estava pensando em fazer uma disputa. Ele se achava muito inteligente, se achava melhor que todos. Assim, quem chegasse lá e fizesse uma pergunta ou charada que ele não conseguisse responder, receberia uma fortuna, ou seja, ficaria milionário. No entanto, se a pessoa fizesse tal indagação e o rei acertasse, seria preso e morto ou passaria o resto da vida como escravo. Desse modo, muitas pessoas acabavam desistindo de fazer a pergunta. Muitos outros aceitaram o desafio e acabaram morrendo ou escravizados.

Um jovem que morava distante do reino decidiu que iria tentar a sorte grande. Tentaria criar uma adivinhação da qual o rei não conseguisse responder. Ele era um jovem tranquilo, bastante calmo e tido por muitos dali da redondeza como sendo besta. Ninguém acreditava que ele poderia vencer.

Saiu. Ia sozinho. Ele e Lagoa, sua égua, o animal que serviria para locomoção. Logo na parte inicial do percurso, chegou num vilarejo. Pediu comida. A pessoa que o atendeu era mesquinha. Acabou dando um pedaço de pão que estava jogado, envenenado. Sem saber, ele agradeceu pela refeição e partiu. Quando ia comer, olhou para a égua e pensou: Eu vou comer e daí, o que vai adiantar? Eu como e a Lagoa passa mal e morre de fome? Se isso acontecer, vai ser mais difícil de chegar ao reino. Pensando nisso, ele decidiu que não iria comer. Daria o pão para Lagoa. Alguns minutos depois, o animal começou a passar mal e morreu.

Estava na estrada, no meio do nada. Ficou triste, desanimado! Sentou-se embaixo de uma árvore e ficou um tempo lá. Então, enquanto estava lá, notou que sete urubus desceram próximo à Lagoa e começaram a comer a carne dela. Todos eles morreram. Logo depois, vieram mais catorze também “partiram dessa pra melhor”. O jovem decidiu continuar o trajeto.

Andou, andou, andou. Parou embaixo de outra árvore. Essa agora tinha frutas muito belas. Ele lembrou de uma história que haviam lhe contado: quando encontrasse uma árvore com bons frutos, poderia ter certeza que os frutos seriam bons, mas que o que havia embaixo seria melhor ainda. Cavou, cavou e encontrou um tesouro, só que este só tinha validade se fosse trocado no reino.

Ao sair, avistou uma cobra. Ficou com medo! A sorte é que ele também viu um pedaço de um piolho de cobra. Ele sabia que o tal pedaço era mais venenoso do que a cobra que ali estava. Pegou. Furou a cobra. Quando ele perfurou a cobra, esta morreu. Com medo, ele se apressou e correu o mais rápido que pôde.

Passou-se um tempo. Chegou numa pequena plantação. Viu que tinha uma vaca destruindo a plantação. Ele pensou: Eu não vou deixar isso acontecer! Retirou o animal de lá e levou para uma casinha que havia perto. Chegando lá, falou para o morador o que tinha acontecido, né, acerca da plantação. O morador agradeceu pelo que tinha sido feito e lhe ofereceu água e comida. O jovem aceitou. Ele estava faminto. Após repor as energias, agradeceu e seguiu seu destino.

A trajetória durou quase um mês. Chegou ao reino. O cansaço era enorme. Não bastasse isso, estava preocupado. Não sabia direito o que perguntar, que adivinhação fazer. Naquela hora teve dúvida se ia tentar ou não. Falou consigo mesmo: – já vim até aqui! Já perdi a Lagoa! Já caminhei tanto! Já sofri tanto! Não vou desistir agora! Foi para a fila onde estavam os desafiantes. Mais de cem pessoas que eram consideradas inteligentes já haviam ido até o rei e feito perguntas. O rei acertou todas!

Algumas horas passaram. Chegou a vez do jovem. Meio sem saber o que dizer, decidiu:

– Eu vou falar do que aconteceu na viagem, quero ver se ele vai adivinhar! Quando entrou, o rei logo perguntou:

– Qual é seu nome?

Ele respondeu:

– Sou Vitória!

O rei riu.

– Vitório? Você parece tão ignorante! Tome cuidado! Muitas pessoas já passaram por aqui, fizeram perguntas difíceis e eu acertei todas! Imagine você que nem parece ter estudo! Não quer desistir? É sua chance!

Vitório estava decidido a tentar.

– Pois diga... Qual é a sua indagação!

– Não vou fazer uma pergunta direta. Quero que você simplesmente me responda uma charada. O que representa o que vou dizer agora. E foi logo dizendo:

– De um pão matei Lagoa. De Lagoa matei 7. De 7 matei 14. Se o de cima é bom, o de baixo é melhor. Matei o ruim com o pior. Tirei o bom do melhor.

O rei pensou por um tempo.

– Repita a charada novamente.

O garoto não hesitou:

– De um pão matei Lagoa. De Lagoa matei 7. De 7 matei 14. Se o de cima é bom, o de baixo é melhor. Matei o ruim com o pior. Tirei o bom do melhor.

O rei pensou por mais de uma hora. Acabou não sabendo responder.

– Venham, venham! Venham todos! Eis aqui o vencedor! Vitório! Ele me fez uma pergunta da qual não consegui responder! Explique a todos qual é a resposta.

Naquele momento, o jovem explicou cada parte do enigma. Houve uma grande festa. Vitório ficou milionário. Voltou para o vilarejo e conseguiu ajudar todos da família, e melhor que isso, mostrou o quanto é importante respeitar todos, aprender a escutar e agir com inteligência e honestidade.

(M. S.)

ANEXO C – Literatura oral popular “O que é mais importante, o dinheiro ou o saber?”

Literatura oral popular, colhida por Rocha (2018), por meio do depoimento de dona Antonia Maria, uma das mais antigas moradoras da cidade de Parauapebas.

Título: O que é mais importante, o dinheiro ou o saber?

Em uma cidade distante havia um grande fazendeiro, com muito gado e terra. Ele tinha um compadre muito pobre que trabalhava na sua terra. Os dois gostavam de ficar na varanda discutindo o que era mais importante, o dinheiro ou o saber. O fazendeiro dizia que era o dinheiro, e o pobre dizia que era o saber. Os dois ficavam sempre discutindo isto. Até que um dia o fazendeiro propôs ao pobre uma aposta. Os dois tinham filhos e iriam mandar os dois pelo mundo afora e depois de um ano os dois retornariam para ver qual deles se saiu melhor. E assim fizeram.

O filho do rico se chamava Pedro e o do pobre, João. Arrumaram tudo e os dois partiram, ficando combinado que daquele dia a um ano os dois se encontrariam em uma determinada encruzilhada. Um foi para a esquerda e o outro para a direita.

O pobre andou, andou, quando chegou em uma casa muito grande e bonita. Bateu na porta, chamou (e) ninguém atendeu:

– Alguém em casa (?)

Ninguém respondeu.

Ele entrou, olhou para um lado, para o outro e não viu ninguém. A casa era de uma riqueza impressionante, com móveis com detalhes em ouro, lustre de cristal, tapetes lindos, era uma coisa mais linda que outra.

O pobre continuou entrando, chegou a um corredor, tinha várias portas, quando ouviu uma linda voz de mulher chamando:

– Entre, seja bem-vindo.

O pobre continuou andando, quando chegou a um lindo jardim onde havia todas as espécies de frutas e verduras, pássaros e as mais lindas flores. Tinha um rio de águas cristalinas e uma cachoeira. De repente apareceu uma moça linda de cabelos longos e negros, a pele branca e os olhos de um verde impressionante, e um corpo de quadril largo e cintura bem fina, era uma linda mulher. Ela se aproximou do rapaz e estendeu a mão falando:

– Seja bem-vindo. Vamos passear pelo meu jardim?

Eles começaram a passear. Era um jardim de infinita beleza: flores, frutas, pássaros, lagos, cascatas. Ao chegarem próximo a um pequeno riacho, a moça levantou o vestido até o meio das coxas para poder atravessar. Continuaram andando e olhando as maravilhas do jardim. Ao final do passeio, a moça perguntou ao rapaz:

– Me diga, de todas as coisas que você viu neste jardim, o que você achou mais bonito?

O rapaz olhou para ela de cima até embaixo e respondeu:

– Me desculpe a ousadia, mas a coisa mais bonita que vi no seu jardim foram as suas coxas.

Neste momento a moça se jogou nos braços dele e falou:

– Finalmente alguém quebrou o encanto, pois durante muitos anos milhares de viajantes passaram por aqui, e andaram pelo meu jardim, e sempre acharam bonito frutas, verduras, flores, e todos eles ficaram aprisionados em poços comendo aquilo que acharam bonito.

Naquela noite houve uma grande festa com um grande banquete, onde tinha todas as comidas inimagináveis. Todos os prisioneiros foram soltos para participar da festa e comer do banquete. E qual não foi sua surpresa quando viu um rapaz magro, amarelo, mal conseguindo andar: era seu amigo rico, que estava preso a quase um ano, comendo apenas pimenta, pois foi o que ele achou mais bonito no jardim.

O pobre casou com a moça e herdou uma grande riqueza.

Passou um ano, e lá estavam, sentados na varanda, o fazendeiro e o compadre pobre. Quando de repente avistaram na estrada uma carruagem linda puxada por seis cavalos brancos lindos, magníficos. Aí começaram a discutir. O rico dizia:

“ – É meu filho!”

O pobre também dizia:

“ – É meu filho!”

E ficaram naquela discussão, até que a carruagem chegou perto e eles viram que era o filho do pobre que vinha com uma linda moça, e ao seu lado, amarelo e magro, o filho do rico.

Neste momento, o pobre falou para o fazendeiro:

– Eu não falei compadre, que o que vale não é o dinheiro e sim o saber.

ANEXO D – A caolha

Júlia Lopes de Almeida

A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados.

O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante. Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrado da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda a gente.

Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa oficina de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha. O filho, enquanto era pequeno, comia os pobres jantares feitos por ela, às vezes até no mesmo prato; à proporção que ia crescendo, ia-se-lhe a pouco e pouco manifestando na fisionomia a repugnância por essa comida; até que um dia, tendo já um ordenadinho, declarou à mãe que, por conveniência do negócio, passava a comer fora...

Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se. Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal. Que lhe importava o desprezo dos outros, se o seu filho adorado lhe apagasse com um beijo todas as amarguras da existência?

Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o seu triste coração de mãe! Mas... os beijos foram escasseando também, com o crescimento do Antonico! Em criança ele apertava-a nos bracinhos e enchia-lhe a cara de beijos; depois, passou a beijá-la só na face direita, aquela onde não havia vestígios de doença; agora, limitava-se a beijar-lhe a mão!

Ela compreendia tudo e calava-se.

O filho não sofria menos.

Quando em criança entrou para a escola pública da freguesia, começaram logo os colegas, que o viam ir e vir com a mãe, a chamá-lo – o filho da caolha.

Aquilo exasperava-o; respondia sempre.

Os outros riam-se e chacoteavam-no; ele queixava-se aos mestres, os mestres ralhavam com os discípulos, chegavam mesmo a castigá-los – mas a alcunha pegou, já não era só na escola que o chamavam assim.

Na rua, muitas vezes, ele ouvia de uma ou de outra janela dizerem: o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha!

Eram as irmãs dos colegas, meninas novas, inocentes e que, industriadas pelos irmãos, feriam o coração do pobre Antonico cada vez que o viam passar!

As quitandeiras, onde iam comprar as goiabas ou as bananas para o lunch, aprenderam depressa a denominá-lo como os outros e, muitas vezes, afastando os pequenos que se aglomeravam ao redor delas, diziam, estendendo uma mancheia de araçás, com piedade e simpatia:

– Taí, isso é pra o filho da caolha!

O Antonico preferia não receber o presente a ouvi-lo acompanhar de tais palavras; tanto mais que os outros, com inveja, rompiam a gritar, cantando em coro, num estribilho já combinado:

– Filho da caolha, filho da caolha!

O Antonico pediu à mãe que o não fosse buscar à escola; e, muito vermelho, contou-lhe a causa; sempre que o viam aparecer à porta do colégio os companheiros murmuravam injúrias, piscavam os olhos para o Antonico e faziam caretas de náuseas!

A caolha suspirou e nunca mais foi buscar o filho.

Aos onze anos o Antonico pediu para sair da escola: levava a brigar com os discípulos, que o intrigavam e malqueriam. Pediu para entrar para uma oficina de marceneiro. Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo – o filho da caolha, a humilhá-lo, como no colégio.

Além de tudo, o serviço era pesado e ele começou a ter vertigens e desmaios. Arranjou então um lugar de caixeiro de venda; os seus ex-colegas agrupavam-se à porta, insultando-o, e o vendeiro achou prudente mandar o caixeiro embora, tanto que a rapaziada ia-lhe dando cabo do feijão e do arroz expostos à porta nos sacos abertos! Era uma contínua saraivada de cereais sobre o pobre Antonico!

Depois disso passou um tempo em casa, ocioso, magro, amarelo, deitado pelos cantos, dormindo às moscas, sempre zangado e sempre bocejante! Evitava sair de dia e nunca, mas nunca, acompanhava a mãe; esta poupava-o: tinha medo de que o rapaz, num dos desmaios, lhe morresse nos braços, e por isso nem sequer o repreendia! Aos dezesseis anos, vendo-o mais forte, pediu e obteve-lhe, a caolha, um lugar numa oficina de alfaiate.

A infeliz mulher contou ao mestre toda a história do filho e suplicou-lhe que não deixasse os aprendizes humilhá-lo; que os fizesse terem caridade!

Antonico encontrou na oficina uma certa reserva e silêncio da parte dos companheiros; quando o mestre dizia: Sr. Antonico, ele percebia um sorriso mal oculto nos lábios dos oficiais; mas a pouco e pouco essa suspeita, ou esse sorriso, se foi desvanecendo, até que principiou a sentir-se bem ali.

Decorreram alguns anos e chegou a vez de Antonico se apaixonar. Até aí, numa ou outra pretensão de namoro que ele tivera, encontrara sempre uma resistência que o desanimava, e que o fazia retroceder sem grandes mágoas. Agora, porém, a coisa era diversa: ele amava! amava como um louco a linda moreninha da esquina fronteira, uma rapariguinha adorável, de olhos negros como veludo e boca fresca como um botão de rosa. O Antonico voltou a ser assíduo em casa e expandia-se mais carinhosamente com a mãe; um dia, em que viu os olhos da morena fixarem os seus, entrou como um louco no quarto da caolha e beijou-a mesmo na face esquerda, num transbordamento de esquecida ternura!

Aquele beijo foi para a infeliz uma inundação de júbilo! tornara a encontrar o seu querido filho! pôs-se a cantar toda a tarde, e nessa noite, ao adormecer, dizia consigo:

– Sou muito feliz... o meu filho é um anjo!

Entretanto, o Antonico escrevia, num papel fino, a sua declaração de amor à vizinha. No dia seguinte mandou-lhe cedo a carta. A resposta fez-se esperar.

Durante muitos dias Antonico perdia-se em amarguradas conjeturas.

Ao princípio pensava:

– "É o pudor". Depois começou a desconfiar de outra causa; por fim recebeu uma carta em que a bela moreninha confessava consentir em ser sua mulher, se ele se separasse completamente da mãe!

Vinham explicações confusas, mal alinhavadas: lembrava a mudança de bairro; ele ali era muito conhecido por filho da caolha, e bem compreendia que ela não se poderia sujeitar a ser alcunhada em breve de – nora da caolha, ou coisa semelhante!

O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!

Depois o seu rancor voltou-se para a mãe.

Ela era a causadora de toda a sua desgraça! Aquela mulher perturbara a sua infância, quebrara-lhe todas as carreiras, e agora o seu mais brilhante sonho de futuro sumia-se diante dela! Lamentava-se por ter nascido de mulher tão feia, e resolveu procurar meio de separar-se dela; considerar-se-ia humilhado continuando sob o mesmo teto; havia de protegê-la de longe, vindo de vez em quando vê-la à noite, furtivamente...

Salvava assim a responsabilidade de protetor e, ao mesmo tempo, consagraria à sua amada a felicidade que lhe devia em troca do seu consentimento e amor...

Passou um dia terrível; à noite, voltando para casa, levava o seu projeto e a decisão de o expor à mãe.

A velha, agachada à porta do quintal, lavava umas panelas com um trapo engordurado. O Antonico pensou: "A dizer a verdade eu havia de sujeitar minha mulher a viver em companhia de... uma tal criatura?" Estas últimas palavras foram arrastadas pelo seu espírito com verdadeira dor. A caolha levantou para ele o rosto, e o Antonico, vendo-lhe o pus na face, disse:

– Limpe a cara, mãe...

Ela sumiu a cabeça no avental; ele continuou:

– Afinal nunca me explicou bem a que é devido esse defeito!

– Foi uma doença, – respondeu sufocadamente a mãe – é melhor não lembrar isso!

– E é sempre a sua resposta: é melhor não lembrar isso! Por quê?

– Porque não vale a pena; nada se remedeia...

– Bem! agora escute: trago-lhe uma novidade: o patrão exige que eu vá dormir na vizinhança da loja... já aluguei um quarto: a senhora fica aqui e eu virei todos os dias a saber da sua saúde ou se tem necessidade de alguma coisa... É por força maior; não temos remédio senão sujeitar-nos!...

Ele, magrinho, curvado pelo hábito de costurar sobre os joelhos, delgado e amarelo como todos os rapazes criados à sombra das oficinas, onde o trabalho começa cedo e o serão acaba tarde, tinha lançado naquelas palavras toda a sua energia, e espreitava agora a mãe com um olho desconfiado e medroso.

A caolha levantou-se e, fixando o filho com uma expressão terrível, respondeu com doloroso desdém:

– Embusteiro! o que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!

O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha.

Ela acompanhou-o, fechou com estrondo a porta, e vendo-se só, encostou-se cambaleante à parede do corredor e desabafou em soluços.

O Antonico passou uma tarde e uma noite de angústia.

Na manhã seguinte o seu primeiro desejo foi voltar à casa; mas não teve coragem; via o rosto colérico da mãe, faces contraídas, lábios adelgaçados pelo ódio, narinas dilatadas, o olho direito saliente, a penetrar-lhe até o fundo do coração, o olho esquerdo arrepanhado, murcho – e sujo de pus; via a sua atitude altiva, o seu dedo ossudo, de falanges salientes, apontando-lhe com energia a porta da rua; sentia-lhe ainda o som cavernoso da voz, e o grande fôlego que ela tomara para dizer as verdadeiras e amargas palavras que lhe atirara no rosto; via toda a cena da véspera e não se animava a arrostar com o perigo de outra semelhante.

Providencialmente, lembrou-se da madrinha, única amiga da caolha, mas que, entretanto, raramente a procurava.

Foi pedir-lhe que interviesse, e contou-lhe sinceramente tudo que houvera.

A madrinha escutou-o comovida; depois disse:

– Eu previa isso mesmo, quando aconselhava tua mãe a que te dissesse a verdade inteira; ela não quis, aí está!

– Que verdade, madrinha?

– Hei de dizer-te perto dela; anda, vamos lá!

Encontraram a caolha a tirar umas nódoas do fraque do filho – queria mandar-lhe a roupa limpinha. A infeliz arrependera-se das palavras que dissera e tinha passado toda a noite à janela, esperando que o Antonico voltasse ou passasse apenas... Via o porvir negro e vazio e já se queixava de si! Quando a amiga e o filho entraram, ela ficou imóvel: a surpresa e a alegria amarraram-lhe toda a ação.

A madrinha do Antonico começou logo:

– O teu rapaz foi suplicar-me que te viesse pedir perdão pelo que houve aqui ontem e eu aproveitei a ocasião para, à tua vista, contar-lhe o que já deverias ter-lhe dito!

– Cala-te! – murmurou com voz apagada a caolha.

– Não me calo! Essa pieguice é que te tem prejudicado! Olha! Rapaz, quem cegou tua mãe foste tu!

O afilhado tornou-se lívido; e ela concluiu:

– Ah, não tiveste culpa! eras muito pequeno quando, um dia, ao almoço, levantaste na mãozinha um garfo; ela estava distraída, e antes que eu pudesse evitar a catástrofe, tu enterraste-lho pelo olho esquerdo!

Ainda tenho no ouvido o grito de dor que ela deu!

O Antonico caiu pesadamente de bruços, com um desmaio; a mãe acercou-se rapidamente dele, murmurando trêmula:

– Pobre filho! vês? Era por isto que eu não lhe queria dizer nada!

Retirado de “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”

https://www.esquerda.net/sites/default/files/a_caolha_0.pdf

ANEXO E – cordéis do autor Bráulio Bessa

SOBRE A DOR

“Se por acaso você não conseguir caminhar / Se os seus pés enfraquecerem se a estrada se alongar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe carregar / Se por acaso você sentir a alma sangrar / E se a alma ferida fizer o seu corpo chorar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe consolar / Se por acaso você sentir o mundo escapar / Se tudo for solidão, se a solidão maltratar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe abraçar / Se por acaso você não conseguir enxergar / Perdido dentro de si, vendo tudo se apagar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe encontrar / Se por acaso você sentir a vida açoiar / E, na hora da agonia, você se desesperar “.

“Sempre haverá um alguém capaz de lhe acalmar / Se por acaso você ver tudo se apressar / Se todo mundo correr / Se o tempo acelerar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe esperar / Se por acaso você deixar de acreditar / Se a própria humanidade lhe decepcionar / Sempre haverá um alguém capaz de inspirar / Se por acaso você sentir medo de amar / Se achar que não é mais capaz de se apaixonar / Sempre haverá um alguém capaz de lhe conquistar / Sempre haverá, meu povo / Sempre haverá amor / Sempre haverá o bem / Numa via de mão dupla, com a força de um trem / Alguém ajuda você / E você ajuda alguém”.

“Repare. Já que sempre haverá alguém para.../Lhe entender /Lhe carregar /Lhe acalmar / Abraçar quando doer / Alguém para lhe confortar quando o mundo lhe bater

/Já que sempre haverá alguém para lhe socorrer / Só é preciso ser justo e grato para perceber / que sempre haverá alguém precisando de você”.

https://atividadesparaprofessores.com.br/braulio-bessa/#SOBRE_A_DOR

DIVERSIDADE Bráulio Bessa

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!

Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!

O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.

Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.

Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.
Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.
Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.
Pretos, brancos, coloridos
Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!

Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!

http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo1_poema_diversidade_v2.pdf

AMOR ÀS DIFERENÇAS

Não existe uma cartilha que nos ensine a amar, frases certas pra dizer,

jeito certo de abraçar, talvez a maior lição é que o amor tem a missão de ensinar a respeitar.

Ensinar a respeitar todo tipo de amor, de entender um silêncio ou um gemido de dor. Será mesmo um desafio perceber que é no frio que a gente busca calor?

Que tem gente que se esconde só pra você procurar tem gente que cai no chão só pra você levantar amar é não desistir amar é fazer sorrir quando alguém só quer chorar...

Amar é ser consciente da nossa própria loucura, é quando a gente se junta formando uma só mistura de igualdade e diferença. Se o amor fosse doença seria dessas sem cura...

O amor é a própria cura remédio pra qualquer mal cura o amado e quem ama o diferente e o igual. Talvez seja esta a verdade: é pela anormalidade que todo amor é normal.

Entenda que nesse mundo com todo tipo de gente, dá pra praticar o amor de mil formas diferentes, talvez uma opção seja amar com o coração e respeitar com a mente.

<http://lelivros.love/book/baixar-livro-poesia-que-transforma-braulio-bessa-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>

ANEXO F – Considerações acerca da autora Conceição Evaristo e textos - “Vozes-mulheres” e “Maria”.

Conceição Evaristo é um grande expoente da literatura contemporânea, romancista, poeta e contista, homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti 2019 e vencedora do Prêmio Jabuti 2015. Além disso, Conceição Evaristo também é pesquisadora na área de literatura comparada e trabalhou como professora na rede pública fluminense.



Suas obras, cuja matéria-prima literária é a vivência das mulheres negras – suas principais protagonistas – são repletas de reflexões acerca das profundas desigualdades raciais brasileiras. Misturando realidade e ficção, seus textos são valorosos retratos do cotidiano, instrumentos de denúncia das opressões raciais e de gênero, mas também se voltam para a recuperação da ancestralidade da negritude brasileira, propositalmente apagada pelos portugueses durante os séculos em que perdurou o tráfico escravista.

Biografia de Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte (MG). Foi a segunda de nove irmãos. Teve a infância e a adolescência marcadas pela miséria, na extinta favela do Pindura Saia na região centro-sul da capital mineira. Trabalhou como babá e faxineira enquanto cursava os estudos secundários, aspirando à carreira de professora, mas quando concluiu o curso normal, não conseguiu emprego em Belo Horizonte.

Não havia, na época, concursos para professores em Minas Gerais: aulas, só para quem fosse indicado. Assim, Conceição mudou-se, em 1973, para o Rio de Janeiro, onde se **graduou em Letras pela UFRJ** e seguiu carreira no magistério, lecionando na rede pública fluminense até aposentar-se no ano de 2006.

Sua estreia na literatura aconteceu no ano de 1990, quando seis de seus poemas foram incluídos no volume 13 da coletânea *Cadernos Negros*, publicação literária periódica que teve início em 1978, com o intuito de veicular a cultura e a produção escrita afro-brasileira, seja na forma da prosa, seja na forma da poesia.

Conciliando os trabalhos na docência, na literatura e na produção de estudos teóricos, Conceição Evaristo titulóu-se como **mestra em Literatura Brasileira** pela

PUC-Rio, em 1996, com a dissertação *Literatura Negra: Uma Poética de Nossa Afrobrasilidade* e depois como **doutora em Literatura Comparada** na UFF, defendendo, em 2011, a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos*, em que analisou a poesia dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira e a do angolano Agostinho Neto.

Autora de contos, poemas e romances, parte deles traduzida para o inglês e o francês, além de vasta obra teórica, Conceição Evaristo foi finalista do **prêmio Jabuti em 2015** e contemplada, em 2018, com o **Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais** pelo conjunto de sua obra, sendo reconhecida como uma das mais importantes escritoras brasileiras da contemporaneidade.

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e
 fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.

(Poemas de recordação e outros movimentos, p. 10-11).

Maria

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entra as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quando tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjôos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como

que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada.

Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrou vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segurado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

(*Olhos d'água*, p. 39-42).

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/187-conceicao-evaristo-textos-selecionados>

ANEXO G – convite para participação do momento de discussão.**CONVITE**

CONVIDO VOCÊ, PAI E/OU RESPONSÁVEL, PARA PARTICIPAR DE UM MOMENTO DE DISCUSSÃO SOBRE BULLYING, PECONCEITO E DESRESPEITO. SUA PRESENÇA TEM GRANDE RELEVÂNCIA.

DATA: 13-12-2019 (SEXTA-FEIRA).

ANEXO H – “receitas” entregues no momento de discussão.

DIVERSIDADE

Bráulio Bessa

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!

Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!

O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.

Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.
Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.
Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.
Pretos, brancos, coloridos
Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!

Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo1_poema_diversidade_v2.pdf

DIVERSIDADE

Bráulio Bessa

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!

Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!

O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.

Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.
Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.
Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.
Pretos, brancos, coloridos
Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!

Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo1_poema_diversidade_v2.pdf