



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL – PROFLETRAS

ANA DIANE PEREIRA VINHOTE

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA A
AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTARÉM – PARÁ
2019**

ANA DIANE PEREIRA VINHOTE

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA A
AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**SANTARÉM – PARÁ
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UFOPA
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Vinhote, Ana Diane Pereira.

Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos no ensino fundamental / Ana Diane Pereira Vinhote. - Santarém, 2020.

119f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.

1. Atividades Didáticas Integradas. 2. Gêneros Discursivos e Ensino. 3. Língua Portuguesa. I. Moura, Heliud Luis Maia. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.4

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 21

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 10:00 horas, no Mini Auditório Edil Salomão do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Profa. Dra. Luciane de Paula (membro externo) e Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Ana Diane Pereira Vinhote, com a dissertação intitulada AATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL. Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

Reprovada

Dra. LUCIANE DE PAULA, UNESP

Examinadora Externa à Instituição

Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Examinador Interno

Dr. EDIVALDO DA SILVA BERNARDO, UFOPA

Examinador Interno

ANA DIANE PEREIRA VINHOTE

Mestrando

À minha amada mãe Sinamor, que sempre acreditou em mim e me deu forças para seguir adiante.

Aos meus alunos, razão de seguir na docência.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pai grandioso e benevolente, que me proporciona todo dia a vida e me dá forças para seguir em frente. À Espiritualidade que me auxilia e me protege sempre.

Ao Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura, pela confiança em aceitar ser meu orientador, por sua competência, por sua sabedoria. Seu empenho e sua firmeza muito contribuíram para a realização deste trabalho e me conduziram de maneira satisfatória no percurso do mestrado, suas contribuições foram pertinentes tanto na pesquisa quanto nos conhecimentos adquiridos por mim para a minha construção como ser humano.

À minha família, em especial aos meus filhos Isabela e Vilmar, meu alicerce e fonte de amor.

À CAPES pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos membros da banca de defesa desta dissertação, Prof^a. Dr^a. Luciane de Paula e Prof. Dr. Edivaldo Bernardo pelas pertinentes contribuições.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais tive momentos únicos de aprendizado e de fraternidade. Em especial, agradeço à Riziomar Oliveira, grande amiga, que me ensinou muito o valor de ser resiliente e tenaz, parceira e amiga, juntas, lutamos e nos amparamos para que não deixássemos o desânimo nos abater.

A todas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível a realização deste trabalho.

“A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo”
(Bakhtin)

RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se a partir da inquietação com o fato de manter-se ainda na escola um modelo de ensino que torna os alunos passivos, que não veem utilidade naquilo que está sendo ensinado. Tem por objetivo contribuir para os estudos e ao ensino de língua portuguesa, a partir da investigação de que maneira atividades organizadas por meio de gêneros discursivos orais e escritos contribuem para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos com base na proposta das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) à oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística idealizada por Moura (2017) por meio de ações desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental, numa perspectiva interacionista e dialógica da língua. As bases teóricas que respaldam este trabalho são os pressupostos de Bakhtin (2011, 2013, 2016), Volóchinov (2017), Vygotsky (1998), e em estudos de pesquisadores como Marcuschi (2008, 2010a, 2010b), Kleiman (2007, 2008, 2016), Moura (2017a, 2017b, 2018), Antunes (2003), entre outros, que fazem o estudo do ensino da língua levando em consideração a função interativa dela nas práticas sociais. A metodologia desenvolvida neste projeto é pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, em que procura-se interpretar, compreender o objeto a ser estudado, uma forma de refletir sobre as atividades de ensino de língua portuguesa com base nas ADIs e como esse processo é recebido pelos alunos e professor. Assim, além de pesquisador, coloca-se também na perspectiva de professor. A descrição e análise dos dados ocorrem a partir da elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção realizado com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, utiliza-se o diário de campo, gravações para registrar as ações, falas e situações ocorridas. A pesquisa aponta, a partir dos dados e resultados coletados, que a proposta das ADIs por meio dos gêneros discursivos proporciona o protagonismo do aluno em sala de aula, pois ele é incentivado a se pôr como sujeito do discurso, concordando ou discordando, na oralidade e na escrita, sendo que o professor assume o papel de agente de letramento, o que conduz à formação de sujeitos responsivos.

Palavras-Chave: Atividades Didáticas Integradas; Ensino; Gêneros Discursivos; Dialogismo; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work developed from the concern with the fact that a teaching model that still makes the students passive, who see no use in what is being taught, is still in school. It aims to contribute to the studies and teaching of the Portuguese language, by investigating how activities organized through oral and written discursive genres contribute to the expansion of students' linguistic-discursive capacity based on the proposal of Integrated Teaching Activities. (ADIs) to orality, reading, writing and linguistic reflection idealized by Moura (2017) through actions developed with elementary school students, in an interactionist and dialogical perspective of the language. The theoretical bases that support this work are the assumptions of Bakhtin (2011, 2013, 2016), Volóchinov (2017), Vygotsky (1998), and studies by researchers such as Marcuschi (2008, 2010a, 2010b), Kleiman (2007,2008 , 2016), Moura (2017a, 2017b, 2018), Antunes (2003), among others, who study the teaching of language taking into account its interactive role in social practices. The methodology developed in this project is qualitative research, characterized as action research, which seeks to interpret, understand the object to be studied, a way to reflect on Portuguese language teaching activities based on ADIs and how this process is received by students and teacher. Thus, besides being a researcher, he also puts himself in the perspective of teacher. Data description and analysis occur from the elaboration and development of the intervention project carried out with 9th grade students. For this, it was used the field diary, recordings to record the actions, speeches and situations that occurred. The research points, from the data and results collected, that the proposal of the ADIs through the discursive genres provides the protagonism of the student in the classroom, because he is encouraged to put himself as subject of the speech, agreeing or disagreeing, in orality and in writing, and the teacher assumes the role of literacy agent, which contributes to the formation of responsive subjects.

Keywords: Integrated Teaching Activities; Teaching; Discursive genres; Dialogism; Portuguese language.

LISTA DE SIGLAS

ADIs – Atividades Didáticas Integradas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SisPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de informações do gênero Palestra	91
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração das ADIs	34
Figura 2 – Escola Municipal São Raimundo Nonato	46
Figura 3 – Alunos 9º A	47
Figura 4 – Comentário escrito	59
Figura 5 – Comentário escrito	60
Figura 6 – Imagem do curta-metragem “Que papo é esse?”	63
Figura 7 – Notícia “Menino de 9 anos é internado após agressão em escola”	67
Figura 8 – Cartaz para estudo	71
Figura 9 – Alunos apresentando os cartazes em sala de aula	72
Figura 10 – Cartaz produzido por alunos	72
Figura 11 – Cartaz produzido por alunos	73
Figura 12 – Artigo de opinião.....	77
Figura 13 – Carta Argumentativa.....	80
Figura 14 – Produção inicial de carta argumentativa em grupo.....	81
Figura 15 – Produção inicial de carta argumentativa de um aluno.....	83
Figura 16 – Alunos digitando a carta argumentativa.....	84
Figura 17 – Produção final da carta argumentativa de um grupo.....	86
Figura 18 – Produção final da carta argumentativa de um aluno.....	87
Figura 19 – Folder Bullying – parte externa.....	95
Figura 20 – Folder Bullying – parte interna.....	95
Figura 21 – Atividade em grupo escrita sobre o gênero folder.....	97
Figura 22 – Folder produzido por um grupo para a palestra – parte externa.....	99
Figura 23 – Folder produzido por um grupo para a palestra – parte interna.....	100
Figura 24 – Apresentação da palestra.....	101

Figura 25 – Apresentação da palestra.....	102
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM UTILIZAR?	18
2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
2.1.1 Dialogismo no ensino de Língua Portuguesa.....	28
2.2 LETRAMENTO	29
2.3 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	30
3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIS): POR UMA AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS	33
3.1 ORALIDADE	36
3.2 ESCRITA	37
3.3 LEITURA	39
3.4 REFLEXÃO LINGUÍSTICA	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
4.1 A PESQUISA	44
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	45
4.2.1 O público-alvo do projeto de intervenção	47
4.3 A GERAÇÃO DOS DADOS	47
4.3.1 A proposta de intervenção	48
4.3.1.2 O projeto de intervenção	48
4.3.1.3 Objetivo geral	50
4.3.1.4 Objetivos específicos	50
4.3.1.5 Descrição resumida das ações desenvolvidas no projeto de intervenção	50
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa encontra-se, ainda, muito focado em ensinar “o certo e o errado”, a decoração de normas, além da pouca participação dos alunos, na maioria das escolas. A atitude passiva dos estudantes em sala de aula é um fator muito recorrente e, talvez, eu possa afirmar que ainda é cultural na educação brasileira. No entanto, com os documentos oficiais e as provas externas governamentais que medem o desempenho das escolas, como o SAEB, o SISPAE e o ENEM, trazendo à tona a realidade do ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros e, por exigirem, também, um ensino unificado, levaram muitos professores a refletir sobre suas práticas, o que aguçou ainda mais o interesse de linguistas e de pesquisadores. Assim, muitos estudos sobre propostas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa existem e continuam desenvolvendo-se no Brasil, ampliando o nível de discussão e de pesquisa sobre esse assunto. Entretanto, dentro dos muros da escola, o ensino tradicional ainda ocorre, uma vez que muitos professores ainda continuam presos aos moldes conservadores, cujo professor é o transmissor das informações, cabendo ao aluno o dever de absorvê-las e tomá-las como verdades prontas e acabadas, devendo, ainda, memorizá-las para resolver provas, testes ou listas de exercício.

A partir dos estudos feitos durante as aulas do curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS - passei a me inquietar ainda mais com a realidade da escola em que trabalho, e de muitas escolas pelo Brasil inteiro, onde ainda ocorre a permanência de uma estrutura educacional que forma alunos passivos, os quais não compreendem a utilidade daquilo que estão aprendendo e, por consequência, não desenvolvem o uso competente da leitura, da escrita e da oralidade nas situações de interação social. Essa situação sempre me incomodou, pois percebia a falta de interesse nas aulas de língua portuguesa por parte dos alunos: leituras desmotivadas, falta de vontade em utilizar a escrita e a oralidade, às vezes me sentindo até incompetente por não conseguir desenvolver em meus alunos as habilidades necessárias para o uso competente da língua.

Diante disso, para a realização desta pesquisa e para o desenvolvimento do projeto de intervenção, fazia os seguintes questionamentos:

- Como ensinar a Língua Portuguesa de maneira que se torne significativa para os alunos e os tornem mais participantes em sala de aula?
- Que mudanças devem ocorrer no agir do professor para isso?
- Os alunos não se interessam em ler e nem compreendem textos. Que ações são necessárias para resolver essa situação?

- Os alunos escrevem textos monovocais, são passivos nas atividades em sala de aula, não compreendem a utilidade daquilo que estão aprendendo. Como ampliar a capacidade linguístico-discursiva deles?

Por isso, defendemos que essa realidade precisa ser pensada e renovada, nós professores temos que refletir sobre o ato de ensinar: ensinar para quê? De que forma?

O objetivo da pesquisa é investigar de que maneira atividades organizadas por meio de gêneros discursivos orais e escritos contribuem para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos com base nas ADIs, de que forma isso ocorre levando em consideração o docente, o aluno e o contexto escolar em que a pesquisa estará inserida. Para tanto foi necessário:

- Compreender os gêneros discursivos como práticas sociais que levam à capacidade de reflexão no âmbito da interação comunicativa nas quais os alunos precisam ter uma atitude responsiva;
- Verificar em que ponto as Atividades Didáticas Integradas se diferenciam de outras propostas de ensino de língua;
- Apresentar as Atividades Didáticas Integradas, como se organizam e suas implicações para o ensino de língua portuguesa;
- Organizar e desenvolver um projeto de intervenção com base na proposta das ADIs;
- Verificar no projeto de intervenção através do registro e da coleta de dados o desenvolvimento dos alunos, além da postura do professor;
- Analisar o papel do professor como mediador da aprendizagem nas ações propostas;
- Analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem com os alunos em cada atividade desenvolvida no projeto de intervenção.

Este trabalho vem trazer à tona reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, pois mesmo com as dificuldades, nós, professores, temos de tomar atitudes para mudar a situação na qual se encontram os alunos, não devemos usar os problemas que ocorrem na educação para não fazer nada. Por isso a elaboração desse projeto, que, a partir da inquietação causada pelos resultados de baixo desempenho dos alunos nas avaliações governamentais e na escola, pela atitude passiva nas atividades em sala de aula, apresenta uma sugestão/alternativa didática, visando contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. São as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), desenvolvidas na prática da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística, propostas por Moura (2017), por meio do ensino de gêneros discursivos, com alunos do Ensino Fundamental, em uma perspectiva interacionista e dialógica da língua, a fim

de que os alunos possam se tornar sujeitos ativos e reflexivos que falam, leem, escrevem e ouvem nas diferentes situações de uso da língua, ou seja, nas práticas sociais.

Para isso, utilizo uma abordagem teórica fundamentada prioritariamente nas concepções dialógicas da linguagem de Bakhtin (2011, 2013, 2016) e ensino de gêneros discursivos, Volóchinov (2017), Vygotsky (1998), e em estudos de pesquisadores como Marcuschi (2008, 2010a, 2010b), Kleiman (2007,2008, 2016), Moura (2017a, 2017b, 2018, 2019), Antunes (2003), entre outros, que realizam o estudo do ensino da língua levando em consideração a função interativa dela nas práticas sociais. Também os trabalhos de Neres (2018) e Coelho (2018), mestres em Letras da turma do PROFLETRAS/2017.

Desta forma, esta dissertação pretende contribuir para os estudos do ensino de língua, a fim de que os professores tenham subsídios práticos para desenvolver um ensino por meio de gêneros que prioriza a interação social. Não é criar uma fórmula de como ensinar, mas apontar que tem de haver reflexão, pesquisa e análise das teorias para desenvolver suas atividades/ações na escola de acordo com a realidade do contexto escolar, como afirma Volóchinov (2017, p. 216) “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo.”

Para a experimentação empírica, a proposta das ADIs é desenvolvida com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola de zona urbana, no município de Curuá, Oeste do Pará, onde atuo como professora há mais de dez anos. Para isso, desenvolvo ações, organizadas por meio dos gêneros orais e escritos da ordem do narrar, argumentar, descrever e expor, partindo de um tema “Bullying na escola” que perpassa por esses gêneros.

Assim, este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos:

No primeiro, apresenta-se esta *Introdução*, o problema da pesquisa, além de os objetivos que me levaram a desenvolver este trabalho de dissertação.

O segundo capítulo intitula-se *Ensino de Língua Portuguesa: que concepção de linguagem ensinar?* em que desenvolvo a fundamentação teórica que trata das concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, dos gêneros discursivos e dialogismo, o letramento e algumas práticas didáticas de ensino relacionando-as com as ADIs.

O terceiro capítulo *Atividades Didáticas Integradas (ADIs): por uma ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos* apresento as Atividades Didáticas Integradas, suas características e concepções para o ensino de acordo com as postulações de Moura (2017), idealizador dessa proposta.

No quarto capítulo, descrevo os *Procedimentos Metodológicos* realizados para o desenvolvimento da pesquisa, explicando a pesquisa qualitativa e o percurso utilizado para realizá-la como projeto de intervenção e de coleta de dados.

No quinto capítulo, realizo a *Descrição e a Análise dos dados*, apresentadas com base no projeto de intervenção desenvolvido com os alunos, por meio da coleta de dados das gravações de áudio, do diário de campo e de produções escritas pelos alunos.

Nas *Considerações Finais*, apresento a relevância dessa pesquisa e minhas conclusões sobre os resultados obtidos.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM UTILIZAR?

O ensino de Língua Portuguesa que privilegie a leitura, a escrita e a oralidade é um direito que deve ser proporcionado aos alunos. Cabe à escola fazer isso. No entanto, isso deve ser feito partindo de uma concepção de linguagem, a fim de ter objetivos de ensino que não sejam só de ensinar “a língua do certo”, conforme o ensino tradicional, baseado nos parâmetros da gramática normativa. É necessário ampliar a capacidade cognitiva dos alunos para poderem escrever e falar a fim de argumentar, avaliar, intervir sobre vários assuntos, ou seja, dinamizar a capacidade discursiva deles, torná-los sujeitos com atitude responsiva. Por isso, a concepção de linguagem na qual este trabalho se baseia é a postulada por Bakhtin e o Círculo em que a interação e o dialogismo nas práticas sociais são fatores preponderantes para o desenvolvimento do sujeito como agente responsivo. Sobre a atitude responsiva, Bakhtin (2016, p. 24-25) explica que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); [...]

Diante dessas considerações, reflito que enquanto os alunos não são colocados como sujeitos críticos, que refletem sobre a língua que utilizam, de forma que alcancem o protagonismo no agir comunicativo, eles vão continuar sendo apenas meros reprodutores do que lhes é solicitado, sem entender o que estão fazendo, nem para que serve. Como professora de Ensino Fundamental, cometi todos as situações de ensino condenadas aqui, por isso sei até onde elas levam o aluno, ou seja, a um aprendizado vazio, é como remar no mar em meio a um nevoeiro e, quando ele passa, não se chegou a lugar nenhum, nem se saiu do lugar. Os alunos, na maioria das vezes, passam 12 anos na Educação Básica remando no nevoeiro e o professor é o capitão. No entanto, às vezes, o professor por não ter embasamento teórico-metodológico e conceitual necessário, e tampouco buscar ou ter a oportunidade de formação continuada, apega-se à gramática normativa, por dar menos trabalho (só tem que ensinar as regras e listas e passar questionários de fixação aos alunos) e é cultural na sociedade brasileira que só sabe Língua Portuguesa quem domina a norma-padrão. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 193) argumenta que

o pensamento gramatical sistemático inevitavelmente teve de ocupar uma posição conservadora e acadêmica em relação à língua viva, ou seja, tratá-la como se estivesse finalizada, pronta e, conseqüentemente, encarar com inimizade todo tipo de novidade linguística. De modo formal, *o pensamento sistemático sobre a língua é incompatível com a sua compreensão viva e histórica* (grifo meu).

A partir dos argumentos de Volóchinov, percebemos que tratar a língua como um produto pronto e acabado é excluí-la do contexto histórico e social em que ela ocorre, é estagná-la. No contexto escolar, tal situação acontece quando se analisam frases soltas para classificações ou busca-se em textos palavras ou expressões para nomear. É importante compreender, como Volóchinov (2017) explica que a língua é viva, por isso seu caráter dinâmico.

Hoje em dia, fala-se em ensinar a língua por meio de texto, isto é, o texto, como objeto de ensino, tem sido trazido para a realidade da atividade pedagógica, mas a visão de texto tradicionalmente na escola é como estrutura, como algo pronto e acabado, priorizando o escrito. Todos utilizam o texto, a questão é como o usam, como é abordado. Segundo Moura (2019) “o texto, assim como a língua, é espaço de interação, se é interação não é uma coisa morta, fria, é uma ação dos sujeitos na língua”. Isto quer dizer que enquanto não mudar a visão tradicional de texto como um produto acabado, de onde serve apenas para extrair informações e aprender normas, não haverá mudança no processo de aprendizagem do aluno, por isso não há como não fazer uma reformulação nas atividades didáticas utilizadas em sala de aula.

Bakhtin (2016, p. 118) postula que “a língua é dialógica por sua natureza social”, desta forma, ensinar com texto é levar em consideração a interação, pois o texto é espaço de interação, conforme aponta Vygotsky (2000, p. 11) “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” Desse modo, entra a responsividade do sujeito, pois ele vai agir no uso da língua através dos gêneros discursivos, que são as práticas sociais, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. É necessário levar essa visão de ensino para a escola a fim de transformar os alunos em sujeitos autônomos, que têm empoderamento nas situações sociais nas quais ele precisa agir.

Nessa perspectiva que este trabalho se desenvolve. Além disso, busco perceber o papel do professor como “mediador” do ensino-aprendizagem da língua, proposto por Vygotsky, para a construção de sujeitos responsivos, numa perspectiva voltada para a prática social, tal característica docente ainda é novidade em muitas escolas, pois, segundo Kleiman (2007, p.9)

Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como

uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizada sequencialmente do mais fácil ao mais difícil.

Esse sistema tradicional, ensinar por meio de conteúdos reificados que devem ser estritamente obedecidos, é um empecilho para o professor, ou uma válvula de escape para alguns que preferem esse modo mais prático a ter que pesquisar, analisar e produzir atividades que ampliem a capacidade linguístico-discursiva dos alunos. Às vezes, é mais fácil culpar o aluno pelo fracasso e se eximir que partir para a ação que vai ajudá-los a melhorar. Assim, mesmo com a imposição de conteúdos a serem repassados, há como desenvolver atividades que vão manter relação com eles e trabalhar o agir comunicativo. Tudo depende do compromisso, estudo e esforço do professor, além do apoio da escola. É importante ressaltar, mais uma vez, que não cabe atribuir a culpa dos problemas de ensino apenas ao professor, pois muitos fatores interferem para que isso aconteça. De acordo com Gatti (2010, p. 1359)

múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização dos pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os ‘sem voz’) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

No entanto, o professor precisa sair do lugar-comum, não esperar que os outros lhe digam o que e como fazer em suas aulas. É uma atitude rebelde e libertadora, pois, nos moldes de ensino hoje, o professor é chamado a ensinar de acordo com as imposições do sistema, pois a técnica e a instrumentalização ainda ditam as regras na escola. Nas políticas neoliberais, o professor tem de ser formatado pelo sistema, sem autonomia, devendo seguir apenas o que lhe é imposto.

Essa situação tem de ser modificada. Para que isso ocorra, o professor precisa ter autonomia em sala de aula, construir suas ações pedagógicas, seguir uma concepção de linguagem de acordo com a sua realidade escolar. Cabe refletir: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Negar o rótulo de “transmissor de conhecimento”, mas, sim, assumir-se como um estudioso da língua, refletindo e também conduzindo seus alunos a refletirem sobre a língua através da leitura, da escrita, da oralidade e da reflexão linguística, pois “a mudança no ensino do português não está nas metodologias ou nas *técnicas* usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lança os nossos olhares.” grifo da autora (ANTUNES, 2003, p. 108)

Toda escola tem de ter uma concepção de ensino para nortear tudo o que será trabalhado com os alunos. Isso porque nossas propostas de ensino são feitas por concepções alimentadas por nós que, geralmente, não têm utilidade nenhuma para o ensino da língua, ou seja, as práticas escolares são tão distantes das práticas do mundo. Tal situação não deveria acontecer, nesse sentido explica Moura (2017c, p, 562) que

as atividades de linguagem constituem *loci* sociais e instrumentos por meio dos quais as interações se efetivam, é por meio de tais atividades que o conhecimento humano é construído e, conseqüentemente, instituído enquanto significado socialmente relevante para os indivíduos situados em contextos específicos, a partir dos quais esses mesmos indivíduos se reconhecem como atores e não como meros transmissores de informações.

Levando em consideração tais premissas, é na escola que devem ser criados espaços para se experimentar as práticas sociais letradas e, desta forma, assumir os letramentos que existem na vida social. Esse deve ser o objetivo em todos os ciclos do trabalho escolar, conforme aponta Kleiman (2007). Isso quer dizer que não há utilidade ficar ensinando o que não terá sentido nenhum para o aluno, como decorar listas e nomenclaturas que não servirão para a sua vida social, no entanto, na verdade, irão impedi-lo de agir por se achar incapaz.

Segundo Vygotsky (2000, p.247), “esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios”. É preciso fazê-los perceber a função social do que eles estudam, só assim haverá aprendizagem.

Os alunos já trazem um conhecimento de mundo que deve ser levado em consideração, pois todo falante tem uma ação responsiva em maior ou menor grau, já tem um conhecimento do sistema da língua que usa, de acordo com Bakhtin (2011). Por isso, o importante é fazê-los pensar, ter a atitude reflexiva. Levar à formação dos sujeitos para que eles possam intervir, refletir, contestar sobre aquilo que ouve ou lê. Na perspectiva bakhtiniana, a fala e a enunciação, na sua natureza social, não individual devem ser valorizadas no estudo da língua.

Como se percebe, para que ocorra um ensino que valoriza a língua em sua natureza social e dialógica, não se faz necessário trabalhar separadamente as atividades de linguagem: oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, pois, caso ocorra, volta-se para o ensino normativo/tradicional, o que na maioria das vezes acontece. Na verdade, a integração dessas atividades ocorre, o que precisa é o professor se aperceber disso e desenvolver atividades integrando-as. Nesse sentido, Moura (2017, p. 564) postula que a busca para uma transformação nas ações pedagógicas deve prever

A necessidade de práticas obsoletas presas a essa tradição, já que nem todos os docentes se reconhecem como sujeitos imersos em contextos dessa natureza, cabendo às instituições formadoras, públicas ou privadas, desencadear processos efetivos de educação contínua desses profissionais. Por outro lado, já reconhecendo a existência de práticas lacunares e insuficientes, podemos partir delas e, progressivamente, viabilizar caminhos para a sua superação, entendendo que, num determinado tipo de ação pedagógica, nem tudo se constitui como incoerente e sem sentido, ou, já fazendo sentido naquele contexto de ensino e aprendizado precisa ser avaliado/repensado (...)

Os argumentos de Moura me fazem refletir que não basta só ter o conhecimento, temos que querer assumir a responsabilidade do ensino de Língua Portuguesa, o que não é fácil, pois atuamos em instituições esquecidas pelos governos, com moldes neoliberais de ensino, desvalorização da profissão, alunos desinteressados, com a autoestima baixa e que, às vezes, nem respeitam mais o professor. No entanto, cruzar os braços é dar vazão a que essas situações aumentem, é se tornar mais um dos atores que contribuem para o fracasso do ensino-aprendizagem e a desigualdade social. É por isso que Moura (2017a) afirma que ensinar a Língua Portuguesa é um ato político de responsabilidade.

Os PCNs (1998), baseados em teorias sociointeracionistas, declaram que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o conhecimento dos gêneros discursivos e sua compreensão crítica de que são práticas sociais em que o sujeito lida no seu cotidiano. Nesse caso, é preciso utilizar atividades didáticas com ênfase na interação social e os recursos linguísticos que sustentam essas atividades. O ensino com base em gêneros é um dos critérios essenciais para desenvolver as intervenções didáticas, de acordo com os PCNs. É com base nessas reflexões que este trabalho foi pensado e pretende seguir essa perspectiva de análise do ensino de língua para que possa ampliar os horizontes de professores e de estudiosos que veem o ensino como uma forma de transformar a realidade social e humana de sujeitos que ficaram ainda presos em redomas de regras, de imposições e de discriminação.

Os gêneros do discurso abordados em sala de aula devem ter utilidade para o aluno e não apenas serem estudados para aprender a estrutura formal deles. Assim, nas ações em sala de aula, o movimento deve ser da prática social para o “conteúdo” que segundo Kleiman (2007) pode ser entendido como procedimento, comportamento, conceito a ser mobilizado naquela situação. Isso quer dizer que se aprende o gênero para agir em sociedade, mas esse aprender só acontece se for através de um ensino reflexivo e não apenas metalinguístico. Conforme postula Moura (2017b, p. 7)

os conhecimentos a serem mobilizados ou construídos na escola devem estar atrelados às motivações mais imediatas dos aprendizes, de modo que possam não só

engajar-se nas atividades propostas, como também possam buscar outros conhecimentos.

A partir das considerações de Moura e Kleiman, podemos compreender que proporcionar ao aluno o protagonismo nas atividades, levá-lo a refletir sobre a utilidade daquilo que está aprendendo para seu agir em sociedade são ações muito relevantes para desenvolver a ampliação da capacidade linguístico-discursiva do aprendiz nas diversas situações de interação social. Essa é a concepção de linguagem desta pesquisa.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Os estudos sobre os gêneros, muito recorrente hoje em dia, não são novos, pois desde a Grécia Antiga falava-se sobre eles, analisando a produção e a circulação do discurso. Claro que, hoje, eles têm características muito distintas da época de Aristóteles em que a análise era mais estética e artística. A partir da linguística de texto e a análise conversacional olhou-se com atenção para os gêneros, principalmente, com os estudos de Bakhtin e o Círculo. Assim, propostas de ensino e pesquisas pautados nos gêneros discursivos vêm ocorrendo com muita frequência no Brasil.

Mediante o exposto, consideramos que o ensino por meio dos gêneros é importante para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos orais e escritos, pois considera seus usos e funções em determinado campo da atividade humana, numa situação de comunicação (BEZERRA, 2010).

Opto pelo termo gênero “discursivo” devido este trabalho seguir a perspectiva bakhtiniana. Sabe-se que muitos autores, como Marcuschi, utilizam o termo gêneros “textuais”. Para Marcuschi (2008, p. 155),

gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Com Bakhtin e o Círculo, o estudo dos gêneros discursivos obteve considerável desenvolvimento, visto que muitos estudiosos se referem às concepções bakhtinianas ao abordar o ensino de língua. Nessa linha teórica, a definição de gênero pode ser entendida como tipos de enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis, vinculados aos diversos campos da atividade humana e apresentam elementos próprios da finalidade e de condições

específicas do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2011). Compreendemos, assim, que os gêneros discursivos se apresentam em todas as situações de comunicação social, por esse motivo são diversos. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 12) esclarece que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Desta forma, para melhor esclarecer o conceito de gêneros discursivos, utilizo as palavras de Rojo (2015, p. 64) quando diz que

diferentes modos de vida e circunstâncias ligados à diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros.

Isto quer dizer que os textos são construídos sempre em um ou outro gênero, conversa informal, lista de compras, cartaz de anúncios, avisos, fatura da conta de luz, conto, poemas, são alguns exemplos dos inúmeros gêneros que existem. Por isso, é importante conhecer como funcionam os gêneros, como se realizam, para que haja uma melhor compreensão textual e, por consequência, ampliar a produção escrita e oral dos textos nas atividades intercomunicativas.

Os gêneros discursivos são o produto da organização e da estabilidade das atividades comunicativas que se realizam no dia a dia, isto é, “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

É por esse motivo que a heterogeneidade dos gêneros do discurso deve ser levada em consideração, por isso que Bakhtin define os gêneros em primários e secundários. No entanto, conforme afirma Moura (2019) “os gêneros não se classificam somente em primários e secundários, entre estes há outros gêneros intermediários”, ou seja, os gêneros não se fecham numa visão dicotômica, pois isso acaba levando a uma diferença funcional e Bakhtin (2011, p. 262) chama atenção para esse fato quando diz “a heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios.”. Nesse sentido, Moura (2019) considera que há gêneros que não são nem primários, nem secundários como é o caso dos gêneros do domínio jornalístico, a notícia, por exemplo.

Para compreender o texto, é necessário considerar essa situação do gênero do discurso. Assim, os gêneros primários produzidos na interação social são simples, constituem-se numa comunicação imediata, espontânea: diálogo, bilhete, conversa espontânea. Por outro lado, os gêneros secundários são mais complexos, seguem uma organização que se adequará à esfera de comunicação a que eles pertencem: romance, artigo de opinião, poema, entre outros. Além disso, Bakhtin (2016) afirma que os gêneros secundários se formam pela incorporação e reformulação dos gêneros primários, modificando-os. Nesse caso, observem que entre primário e secundário existem intermediários, como o exemplo da notícia que não é simples, nem tão complexa, mas que se integra entre os gêneros, pois não há uma linha fechada que os demarca, eles se formam e transformam de acordo com o contexto histórico-social de uso da língua.

Nessa perspectiva, devido à diversidade dos gêneros discursivos, pois as atividades sociais também são diversas (BAKHTIN, 2016), é muito importante compreendermos a constituição do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional. É o que leva o sujeito a perceber a intenção, que gênero está sendo desenvolvido e suas particularidades. “estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

O conteúdo temático tem a ver com o significado do enunciado, isto é, sobre o que ele trata, o sentido da totalidade do enunciado, único e definido, é o seu tema. Assim, quando o sujeito vai produzir um gênero oral ou escrito, se apropria de um tema, que faz parte de um campo da atividade humana - campo temático - para desenvolver o gênero discursivo. Se vou escrever uma carta de reclamação para a prefeitura sobre o lixo nas ruas, o campo temático é administração pública, mas o tema é lixo urbano.

O estilo é onde o gênero se define, pois segundo Bakhtin (2011) onde há estilo há gênero, por isso quando se altera o estilo, muda-se o gênero discursivo. Então, podemos entender o estilo como um constituinte do gênero que determina sua unidade. O que vai determinar o estilo são as esferas da atividade humana, conforme postula Bakhtin (2011), ou seja, cada esfera da atividade humana vai exigir determinadas condições de comunicação que corresponderão a um estilo que integrará um gênero.

A construção composicional pode ser compreendida como o modo como o gênero se organiza ou estrutura, por exemplo, a estrutura de um ofício é diferente de uma receita de culinária, ou de uma notícia. Por isso, o interlocutor, logo perceberá e fará a distinção dos gêneros. Às vezes, sem perceber, nem saber. Nesse caso, podemos citar os tipos textuais definidos por Marcuschi (2008, p. 154) como “construções teóricas em geral uma sequência subjacente aos textos), definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)” que fazem parte da construção composicional e organizam-se nos gêneros. Tais tipos são conhecidos como argumentativo, descritivo, expositivo, narrativo e injuntivo (MARCUSCHI, 2010). Vale ressaltar que pode

ocorrer o fato de um gênero discursivo realizar um tipo textual ou mais de um, tudo depende da intenção do autor do discurso e da situação de comunicação. Por exemplo, um romance contém, predominantemente, a narração (conta uma história), mas também usa a descrição (descreve as personagens, cenários, situações), em algumas situações realiza a argumentação (opinião do narrador ou de personagens sobre determinado assunto).

Nessa compreensão dos elementos constituintes dos gêneros é importante entender que eles são indissociáveis, isto é, um não se realiza sem o outro no gênero, pois um tema vai ocorrer a partir de um estilo que ocorrerá numa determinada construção composicional.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros permitem a interação e a prática social da linguagem, ou seja, são os gêneros que nos inserem socialmente, pois organizam nossa comunicação. Não utilizamos os gêneros aleatoriamente nas situações discursivas, mas o seu uso depende dos interesses que temos. Conforme explica Bakhtin (2016, p. 37-38),

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero (grifo do autor).

Como vimos, o sujeito do discurso tem um conhecimento intuitivo dos gêneros para interagir, por isso, quanto mais gêneros conhece, mais capacidade discursiva terá.

É nessa perspectiva que nós professores devemos atuar na pesquisa, nos estudos e na prática em sala de aula para que o ensino da língua seja, de fato, visto pelos alunos como algo útil, que tenha funcionalidade para eles nas relações sociais.

Coelho (2018, p. 24), para reforçar a ideia de um ensino pautado nos gêneros discursivos, argumenta que

ensinar *com* gêneros, portanto é uma alternativa para fugir do formalismo, da anulação das vozes dos sujeitos, da imposição de um modelo de língua irreal, abstrato, em que a língua fica à disposição do falante. É, na verdade, uma possibilidade para garantir o protagonismo linguístico dos estudantes frente às diversas e variadas práticas sociais.

Quando apresentamos um ensino focado apenas na forma e na norma, afastamo-nos dos gêneros discursivos, mas quando o foco é o sentido e o contexto, aproximamo-nos deles em sua função e em sua abordagem coerentes. Isto quer dizer que o ensino pautado só na forma não é suficiente, mas sim uma abordagem do sentido do texto - do que se diz, como se diz - que é a abordagem dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2016). Assim, torna-

se relevante falar sobre o ensino de Língua Portuguesa, levando em consideração os gêneros discursivos devido aos diversos estudos e propostas que têm se levantado sobre o tema na educação brasileira, ademais, dialoga muito bem com a proposta das ADIs que servirão de base neste trabalho.

No entanto, não queremos dizer que a forma seja desprezada, pois, em muitos casos, são as formas que constroem o gênero. Marcuschi (2010a) afirma que, quando sabemos utilizar um gênero do discurso, não é a forma que dominamos, mas sim a maneira eficiente de realizar com a linguagem objetivos específicos em situações sociais particulares. Por isso que, segundo Bakhtin (2016), os gêneros são sociais e históricos, pois foram construídos pelo homem ao longo do tempo. E, por serem sociais e históricos, sempre novos gêneros vão surgindo. Agora com as novas mídias, os gêneros ganham uma nova roupagem são multimodais: usam a palavra, as imagens, formas etc. Muitos se hibridizam, ou seja, um gênero se apropria da estrutura de um outro gênero, tudo depende da intenção do sujeito que produz o discurso na oralidade ou na escrita.

A proposta desenvolvida no projeto de intervenção justamente é partir do tema ou eixo organizador, conforme sugere Paula (2019), “Bullying na escola” para perpassá-lo pelos gêneros roda de conversa, resumo, curta-metragem, notícia, artigo de opinião, carta argumentativa, comentário oral e escrito, folder e palestra. Tais gêneros foram escolhidos porque consideramos significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à escolha do tema, baseei-me em Cristóvão (2010, p. 107) que propõe assim:

quanto ao tema a ser escolhido para o desenvolvimento das atividades com o gênero em sala de aula, ele deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para essa escolha, quatro dimensões devem ser levadas em consideração:

- (a) A dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos;
- (b) A dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- (c) A dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;
- (d) A dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível.

Com base nesses pressupostos, considero que o tema “Bullying na escola” tem uma relevância, pois ocorre no cotidiano dos alunos e em outros lugares da sociedade também. O que contribui para desenvolver no aluno valores como o respeito e a alteridade.

Seguindo as dimensões do tema para ser escolhido propostas por Cristóvão (2010): na dimensão psicológica, a motivação é perceber as consequências do que o *bullying* causa para combatê-lo; na dimensão cognitiva, os alunos refletirão mais sobre o tema, ampliando seu repertório de conhecimentos, pois outras situações virão à tona a partir do tema desenvolvido; na dimensão social, o tema envolve todos da escola e fora dela, daí a importância do projeto de intervenção; para finalizar, na dimensão didática, o tema pode ser apreensível e modificador do sujeito se for bem conduzido, sendo este um dos objetivos deste trabalho e o que a autora pretende mostrar.

Nesse percurso, as ADIs conduzem as ações por meio de vários gêneros sobre o mesmo tema. O professor deve dinamizar as atividades e mostrar o objetivo de cada uma. Assim, basta que o sujeito seja levado a perceber a funcionalidade que os gêneros podem trazer para a sua vida em sociedade, as escolhas linguísticas que devem ser feitas, para que a atitude responsiva ganhe vez na situação de interação desse sujeito.

2.1.1 Dialogismo no ensino de Língua Portuguesa

O estudo dos gêneros leva a perceber que um texto não se constitui apenas da voz do autor, mas traz outras vozes que se chamam- vozes sociais. De acordo com Bakhtin (2016) a palavra é cheia de discursos alheios, carregada de sentidos diferentes, levando em consideração a prática social e contexto. O sujeito constrói o seu texto com base no que já foi dito. Na verdade, os discursos são resultados de outros discursos, convocados quando o indivíduo vai enunciar. Esse atrelamento com os discursos é o dialogismo.

Dessas considerações, fica claro o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (2011, p. 300) em que “o enunciado sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.” Isto confirma o postulado de Moura (2017a, p. 5):

o dialogismo proposto por Bakhtin não é diálogo, nem troca de informações, constitui, então, um princípio por meio do qual nos interpomos ou intervimos nos discursos em veiculação no mundo, não só para concordar com eles, mas também para interrogar, retrucar, avaliar, contra-argumentar, discordar.

Mediante o exposto, podemos dizer que você não vive no mundo interagindo da mesma forma, depende muito do contexto de interação e esse contexto é diversificado. Uma coisa é você ir ao banco e fazer uma reclamação pessoal para o gerente, ou fazer um artigo de opinião sobre os juros bancários. Todas as práticas são múltiplas, dependendo das percepções da prática, o sujeito vai agir de uma forma diferente. Por isso que Moura (2018) afirma que “é necessário propiciar situações em que o aluno possa falar, pois quando eles falam, eles argumentam e vão construindo sua capacidade discursiva.”

Por isso que Volóchinov (2017) explica que

o enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante. (p. 254)

A partir do que foi dito, o dialogismo proposto por Volóchinov e Bakhtin nos mostra que nas situações de comunicação o sujeito age responsivamente porque vai refletir, opinar, discordar ou concordar, assim se constrói o enunciado. Isso deveria ser considerado na escola. O aluno não interage e nem constrói saberes só na escola, mas em sociedade, trazer as práticas sociais para as atividades de ensino deve ser o foco nas aulas de Língua Portuguesa (e das demais disciplinas) a fim de que o aluno possa “confrontar, discordar e refletir, pegando posições de outras posições, outras vozes sociais. Isso é dialogia. Ao me posicionar, me aproprio de outros discursos” (MOURA, 2018).

2.2 LETRAMENTO

Letramento é um conceito recente que surgiu para que haja uma melhor compreensão das práticas sociais da linguagem na escrita e na leitura em relação à alfabetização. Isto porque percebeu-se a insuficiência do ato de alfabetizar (na visão tradicional) para abranger todas essas práticas. O trabalho com as ADIs tem um diálogo com o letramento, pois segundo Soares (2004), letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento competente das habilidades de leitura e de escrita em práticas sociais. Desta forma, é importante ressaltar que alfabetização e letramento se relacionam e são indissociáveis. Assim, quando não há uma compreensão dessa relação entre alfabetização e letramento, corre-se o risco de primar pela tendência à escolarização do letramento, conforme chama a atenção Marcuschi (2010b), como se houvesse um só letramento, aquele do ambiente escolar – a aquisição da escrita ou aquilo que Street (2014, p. 68) chama de “modelo autônomo de letramento”, pois compreende o letramento como prática social, para isso critica o modelo autônomo de letramento, geralmente, imposto pelas escolas e políticas públicas que impõem um conjunto reificado de competências, desvinculadas do contexto social; assim, defende um “modelo ideológico”, pois as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos e devem ser estudadas em situações reais.

É nessa perspectiva de letramento como prática social ligada ao uso da leitura e da escrita que este trabalho se guia, pois dialoga com a teoria bakhtiniana dos gêneros e o

dialogismo. Haja vista que as práticas de letramento são os comportamentos e as conceitualizações sociais e culturais, conferindo sentido aos usos da leitura e/ou da escrita (STREET, 2014) e os professores, desse modo, precisam partir do conhecimento/práticas letradas que os alunos trazem de casa. A escola deve se ajustar à realidade do aluno. Assim, as ADIs desenvolvem-se priorizando o letramento, ou letramentos, utilizados nas diversas situações reais de interação comunicativa dos alunos.

Seguindo essa linha de pensamento, o professor então tem o papel de “agente de letramento”, conceito definido por Kleiman (2007), cujo objetivo é desenvolver, nas interações com os educandos, seus conhecimentos linguísticos e de mundo voltados para a escrita, afim de construir sentido naquilo que é objeto de reflexão na leitura e na escrita. A partir desta prática, refletimos sobre o professor frente aos novos contextos de pesquisa no ensino de língua e nos documentos governamentais.

Com o pressuposto de que a escola deve ampliar a capacidade discursiva do aluno, na perspectiva do dialogismo de Bakhtin e do letramento, o foco é o aluno ser conduzido a compreender a função social daquilo que lê, escreve e ouve. As práticas sociais - os gêneros discursivos - devem ser trazidas para a escola, só assim pode acontecer o letramento de maneira competente, pois, na realidade de hoje, muitas vezes, “as práticas escolares são tão distantes das práticas do mundo que há um fosso muito grande da prática escolar que deveria levar para o letramento das práticas fora da sociedade”, como aponta Moura (2017d). Nessa perspectiva, o letramento considera o que e como se lê, escreve ou fala, ou com a partir dessas atividades o sujeito assimilar conhecimentos que vão possibilitá-lo a intervir, refletir, agir discursivamente, refletindo sobre os discursos presentes nas atividades comunicativas e poder, a partir dessa reflexão, optar por uma posição que vai além das posições já impostas ou cristalizadas. Então, podemos compreender que o letramento envolve várias capacidades para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

2.3 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROJETOS DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

O professor de Língua Portuguesa que pretende transformar/mudar suas práticas para contribuir para o ensino-aprendizagem de seus alunos geralmente é aquele que busca a formação continuada e pesquisa os estudos sobre o ensino da língua e as proposta didáticas que vão nortear seu trabalho em sala de aula. Assim, abordaremos como exemplo aqui para analisar e compreender os Projetos de Ensino propostos pelos PCNs (1998) e as Sequências Didáticas (SD) elaboradas por Schnewly e Dolz (2004), fazendo uma relação com as ADIs (MOURA, 2017). A análise dessas propostas são relevantes neste trabalho, pois “visam um

ensino significativo e diferenciado no trabalho com a língua e tem os gêneros discursivos como objeto de ensino.” (COELHO, 2018, p. 33)

Os projetos de ensino já foram propostos pelos PCNs (1998, p. 62) “os projetos são situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.”. Constituem-se de atividades desenvolvidas a partir de um tema que pode envolver até outras disciplinas, havendo a interdisciplinaridade, com objetivos de aprendizagem pré-determinados e um produto final. Desta forma, o projeto didático possibilita ao aluno saber quais são os objetivos das atividades desenvolvidas e para que finalidade, assim fortalece o compromisso do educando com a sua própria aprendizagem.

É um recurso muito necessário ao ambiente escolar e mantém uma relação com as Atividades Didáticas Integradas, pois pode-se desenvolver as ações das ADIs em um projeto de ensino. O que vale destacar é que o professor tem de ter o cuidado para não transformar esse projeto em algo reificado, pois as ADIs proporcionam aos alunos situações em que eles vão trazer vozes sociais e promover eventos em que o docente vai ter que trabalhar essas situações com os alunos, não desprezá-las e, como já havia um projeto com atividades prontas antes, pode não querer sair da programação projetada.

A Sequência Didática (SD) é uma proposta que organiza atividades de maneira sequenciada voltadas para um gênero oral ou escrito, foi criada por Schneuwly e Dolz, os quais consideram que a finalidade dessas atividades é levar o aluno a dominar melhor um gênero *textual*.

Para melhor esclarecer essa proposta, Schneuwly e Dolz (2004, p. 61) explicam que

essa ideia será discutida em três etapas: a noção de gênero será situada em relação à de prática de linguagem e de atividade de linguagem; seu funcionamento no quadro escolar será examinado; um caminho será esboçado para melhor conhecer e precisar esse funcionamento.

Assim, nessa perspectiva, a finalidade é que se estude um gênero a partir da organização de etapas, em que cada uma vai trabalhar as dificuldades de produção dos alunos, até que chegue à produção final do gênero em estudo.

Tomando como base a proposta das ADIs para relacionar com a SD é possível notar que ambas desenvolvem-se por meio dos gêneros discursivos. No entanto, o foco das ADIs não é apenas um só gênero durante as atividades, como a proposta de Schneuwly e Dolz, mas a ampliação discursiva do aluno por meio das práticas sociais que tomarão como ponto de apoio gêneros orais e escritos, pois as atividades desenvolvidas são cíclicas e, por isso, se entrelaçam. Coelho (2018) argumenta que separar um gênero para ser estudado é uma

repetição das tradicionais análises que veem a língua como mero elemento de comunicação, e esse é o principal ponto em que as ADIs vão se diferenciar da SD, não se prioriza um gênero específico, mas as práticas sociais em que o aluno estará envolvido para agir, desenvolver-se linguisticamente através da leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística.

Desta forma, as propostas de ensino citadas trazem um bom arcabouço teórico para ajudar o professor a desenvolver ações que podem contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, o professor deve estar atento para não se fechar em práticas reificadas que o impossibilitarão de se apropriar das situações sociais que surgirão para incentivar a autonomia do aluno, fazê-lo se colocar como um sujeito que reflete, fala e escreve ativamente e de maneira coerente e ética nas práticas sociais.

3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): POR UMA AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS

As ADIs são uma proposta de ensino idealizada por Moura (2017), baseada na perspectiva de interação dialógica bakhtiniana, tem como objetivo ampliar a capacidade linguística e discursiva do indivíduo. E para isso acontecer, é importante o trabalho com os gêneros do discurso, pois a delimitação dos gêneros a serem trabalhados com essas atividades faz com que o aluno perceba a rede intercomunicativa que a língua apresenta na escrita, oralidade, leitura e reflexão linguística. Por isto, neste capítulo apresentarei as sessões que abordam cada uma dessas atividades de linguagem, a fim de melhor esclarecer como se desenvolvem nas ADIs e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa numa concepção interativa e dialógica, fazendo um parâmetro com os moldes de ensino tradicional.

Geralmente, o professor valoriza uma atividade de linguagem e discrimina outra, sem perceber a interconectividade que há entre elas, por exemplo, nas tradicionais aulas de redação prioriza-se só a escrita, como se para escrever o aluno não precisasse entender a utilidade daquela atividade, conhecer e compreender o tema a ser desenvolvido, refletir sobre ele e compartilhar ideias oralmente com o professor e os colegas. O docente precisa compreender que, numa atividade de produção de texto, a leitura acontece, é necessário dar importância à oralidade e os alunos refletem linguisticamente. Essa é a integração das atividades.

Na figura abaixo, ilustra-se como se dá a integração entre as atividades de linguagem e o gênero, nenhuma atividade se sobressai sobre a outra, ocorre um entrelaçamento, nada é estanque, tudo estando em um movimento cíclico. Isto quer dizer que não há uma atividade privilegiada, todas são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino de Língua Portuguesa.

Figura 1 – ilustração das ADIs



Fonte: Gráfico ilustrativo da estrutura cíclica das ADIs (NERES, 2018)¹.

Desta forma, as Atividades Didáticas Integradas propõem o trabalho com os gêneros discursivos, partindo de um tema de relevância para a formação cidadã do aluno. Tal tema, antes, foi determinado pelo professor ou pela turma e perpassa por vários gêneros, de maneira que mantenha a integração entre as atividades de linguagem citadas acima, sem que nenhuma se sobreponha sobre a outra, ou seja, nenhuma será desprezada nas aulas de Língua Portuguesa, todas deverão ser abordadas e desenvolvidas, sem serem tratadas isoladamente, pois todas têm o mesmo grau de importância. Não que as ADIs venham como uma proposta substituta da Sequência Didática, mas vem para complementar o ensino, até aliando-se ou dialogando com outras propostas.

A contribuição das ADIs, principalmente, é que ela nos leva a pensar no aluno como sujeito social, que deve olhar o texto e ver o que se diz, como se diz e quem diz, em que contexto histórico, com que vozes sociais. O que é uma novidade, pois os professores não foram formados/nem são incentivados para isso, o essencial é os alunos ficarem calados, o professor ser o dono do saber. Desta forma, os estudantes assumem uma posição secundária na sala de aula, conforme adverte Rego (2012).

Assim, para modificar essa realidade reificadora e excludente, ressalto que o professor precisa levar em consideração o contexto social dos alunos e o conhecimento de mundo que eles trazem para a escola, a fim de mapear que temas podem ser necessários para serem trabalhados com eles. Isso pode ser feito a partir de um diagnóstico feito antes pelo professor para planejar as atividades a serem desenvolvidas, pois de acordo com Neres (2018, p. 36) “a

¹ Nesse gráfico, Neres (2018) utiliza o termo análise linguística, ao invés de reflexão linguística, por em seu trabalho seguir ainda a nomenclatura apontado pelos PCNs. No entanto, este trabalho defende o termo *reflexão linguística* por ser definido por Moura (2017) autor da proposta.

escola deve não só absorver os saberes prévios trazidos pelos alunos, como sistematizá-los de modo que sempre os tenha como ponto de partida para o ensino”. Todo professor atento consegue, ao longo do tempo, perceber os temas e situações sociais que são de relevância para trabalhar com os alunos pelas vozes sociais trazidas nos discursos deles.

No entanto, muitos educadores ainda têm aquela visão de que o aluno não tem conhecimento nenhum e só vai adquiri-lo na escola, os conhecimentos trazidos de sua comunidade são deixados de lado, desvalorizados. Parece que os estudantes têm duas vidas: a real que vive em sua comunidade, com a família; e aquela abstrata que só se concretiza na escola, mas que não tem significado nenhum fora dela.

As ADIs apresentam-se com a proposta de que “devem ser construídas dialogicamente e devem ser formuladas visando a formação de sujeitos responsivos” (MOURA, 2018). Isto é, sujeitos agentes e não passivos que possam interferir nas atividades didáticas propostas, ou seja, indivíduos construídos nas ações da linguagem, capazes de intervir/interferir nas diferentes práticas sociais. É o que Moura (2017a) chama de agir comunicativo.

Para Moura (2017c) as ações de ensino devem considerar atividades de ensino-aprendizagem que se relacionem com as práticas sociais que ocorrem na sociedade atual, a fim de que o indivíduo possa compreender e conhecer essas práticas como essenciais às suas ações em sociedade que, muitas vezes, são privilégio da classe dominante, sendo de uso apenas dela e não de todos.

É uma proposta que coloca em questão um desejo, hoje em dia, da maioria dos professores: uma maior participação dos alunos em sala de aula, um protagonismo discente, cujas atividades desenvolvidas sejam um coletivo e não apenas o professor exercendo o papel do único agente participativo.

Nessa perspectiva, a responsividade é uma condição necessária para o sujeito no mundo, na perspectiva bakhtiniana, nessa relação entre as práticas orais e escritas com a leitura, numa relação dinâmica e cíclica, em que os gêneros orais perpassam o escrito, de maneira construtiva. Em relação aos gêneros, os mesmos sentidos perpassam vários gêneros sobre diferentes perspectivas. Não há um único gênero a ser a base de ensino das ADIs, mas há a possibilidade de vários gêneros serem compreendidos pelos alunos no processo cíclico das atividades de linguagem, por isso as ações se organizam em ciclos, pois um ciclo perpassa outro, não terminam, se relacionam entre si. O estudo dos princípios teóricos das ADIs, postulado por Moura (2017), na perspectiva interacionista, fez-me compreender que há vários significados na linguagem, não só na língua, que perpassam várias práticas e que implicam a posição do sujeito em relação às ideias que são ditas nos gêneros. Desta forma, temos que

perceber a escola como um espaço político, conforme argumenta Moura (2018) em suas postulações sobre o ensino das ADIs.

3.1 ORALIDADE

A oralidade permite a construção do sujeito responsivo se for bem desenvolvida em sala de aula, o que geralmente não acontece: as atividades com a oralidade são pouco valorizadas ou feitas para “aprender a ler direito” com voz audível, entonações e prosódia corretas. Isso não leva o aluno a refletir sobre a língua e nem a compreender o que está lendo. Atividades como essa retiram da oralidade a sua função social, pois “a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional pretendida para a escrita e para a leitura.” (ANTUNES, 2003, p. 99). A oralidade faz parte das práticas sociais, em variados gêneros discursivos, assim, é importante trazer para os alunos textos de diferentes gêneros que os instiguem a falar com atitude responsiva. Isto porque as atividades de ensino devem ser feitas através das práticas sociais levando em consideração que os alunos já se comunicam oralmente dentro e fora da escola, pois eles têm competências comunicativas que devem ser exploradas e desenvolvidas.

Outra questão que é necessário apontar aqui é a oposição apresentada entre oralidade e escrita, muito utilizada no ensino normativo e tradicional da língua. Nesse caso, a escrita é vista como o uso “correto” da língua e a oralidade como o uso mais descuidado, espontâneo. Tal oposição não é verdade, pois o que determina a monitoração ou não dos usos da linguagem são os gêneros orais ou escritos. É por isso que devemos compreender a importância de se trabalhar com a oralidade na escola. Nessa linha de pensamento, Moura (2017a, p. 9) postula que

a prática da oralidade não é somente um meio pelo qual o sujeito diz alguma coisa, mas um instrumento sociopolítico de construção das identidades integrantes do espaço escolar, que se expressam segundo os códigos sociais e culturais dos grupos a que pertencem.

De acordo com as postulações de Moura, percebemos o principal foco do ensino da oralidade com as ADIs, em que é necessário compreender o caráter interacional da oralidade e sua importante função no domínio discursivo do aluno para poder se colocar como sujeito ativo, capaz de argumentar, perguntar, refletir, opinar e ouvir, tornando-se assim capaz de discernir em sociedade criticamente. É por isso que as ações desenvolvidas ocorrem em um ambiente organizado, para que a oralidade ocorra de maneira ética e respeitosa, de maneira que os alunos aprendam, principalmente, a ouvir o que o outro diz sem discriminar, podendo não concordar, e não ter preconceito sobre a fala do colega. Conduzi-los desta forma, é uma

tarefa difícil, pois os alunos não estão acostumados com essa prática, isto é, utilizar a oralidade como forma de aprendizado, com funções específicas, dependendo da prática social em que irá utilizá-la.

Assim, no contexto escolar, devem ser organizadas atividades que envolvam a oralidade integrada à leitura e à escrita. Quando isso é feito, a reflexão linguística acontece. Como disse antes, elas são interconectadas. Várias atividades com gêneros discursivos podem fazer isso como, por exemplo, roda de conversa, comentário oral, debate. Além do que, a retextualização é um recurso que vale a pena ser utilizado, pois, segundo Moura (2019),

quando você rediscursiviza, você faz outro texto, você altera forma do texto, você diz mais, traz outras informações e traz outros modos de dizer aquilo. Porque você está alterando o texto e interfere nele. O trabalho com a gramática é o trabalho com o discurso. O sujeito diz mais, amplia. A reflexão linguística acontece na retextualização. No momento em que eles organizam o texto que produziram.

A retextualização é uma sugestão dada por Moura, nesta atividade o aluno primeiro fala sobre o tema, argumenta ou contra-argumenta, apreende informações e depois agrega seu discurso oral a um gênero escrito. As ADIs, propõem a retextualização e rediscursivização como recursos frequentes nas ações em sala de aula.

3.2 ESCRITA

Não há como negar que a escrita é uma modalidade privilegiada na escola, mas a forma como é abordada no ensino continua formando pessoas que escrevem textos sem sentido, unimodais (KLEIMAN, 2008) e monovocais, isto é, o autor desses textos escreve seguindo uma forma imposta pelo professor, mas não se coloca no texto, o estilo do autor não aparece. Parece que escreve por obrigação, e talvez seja mesmo, pois, geralmente na escola, o aluno não vê utilidade naquilo que escreve, até porque o leitor, na maioria das vezes, é o professor.

Nessa perspectiva, percebemos que a escrita para muitos alunos é o tormento das aulas de Língua Portuguesa e para o professor também. É comum ouvir nas rodas de conversa na sala de professores “Os alunos são péssimos na escrita”, “Tem muito erro na hora de escrever, nem parece aluno de nível fundamental”, “Não consigo fazer meus alunos escreverem direito”. Entretanto, vale perguntar: Que atividades estão sendo desenvolvidas que não estão conseguindo fazer os alunos escreverem? O que eles escrevem (as ideias) são levados em consideração ou só a ortografia e estética do texto? Os alunos são esclarecidos sobre a finalidade daquilo que vão escrever, qual é o gênero discursivo e quem será o público-leitor?

São questões que devem ser levadas em consideração para desenvolver atividades de escrita que vão realmente conduzir os alunos a uma produção de texto compensatória.

Partindo da concepção de que a linguagem é uma prática interativa que acontece no convívio social (MARCUSCHI, 2008), a escrita precisa ser apresentada para os alunos como prática que tenha utilidade, pois os alunos não veem serventia em escrever quando é proposta a atividade de produção escrita na escola, não são motivados, ou seja, veem-na como uma atividade da instituição que não tem serventia fora dela.

As atividades de produção de texto, geralmente, focam no texto final, sem levar em consideração todo o processo de construção do texto, pois nesse momento é importante fazer o aluno refletir sobre sua produção, é quando ocorre a reflexão linguística de maneira significativa. Outro fator é que a avaliação das produções escritas, realizada pelo professor, geralmente, leva em consideração mais o aspecto formal (ortografia, letra, concordância, entre outros), ou seja, a preocupação é higienizar o texto desses “erros”, mas o aspecto discursivo e semântico pouco é observado.

Segundo Moura (2017c) os aspectos discursivos, textuais e sociorretóricos devem ser o cerne do ensino de língua, e para isso, os alunos devem se apropriar deles, por intermédio do professor. É a abordagem estilística que Bakhtin (2013, p. 28) chama a atenção, pois

sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta (grifo do autor).

Diante dessa consideração, compreendemos que, nessa abordagem, os estudantes são levados a perceber quando e para que devem utilizar determinadas formas na construção de seus textos.

Assim, no trabalho com as ADIs no que concerne à produção escrita de textos, o primeiro passo é esclarecer aos alunos que a linguagem acontece no convívio social, em diferentes situações, na modalidade oral ou escrita, “mediante as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.” (PASSARELI, p. 116, 2012). Nas aulas de Língua Portuguesa é necessário fazer os alunos refletirem sobre a função social e o propósito comunicativo do que irá ser escrito, ou seja, saber o que irão escrever e para quem irão escrever, propiciando situações favoráveis para que o aluno interaja, reflita e veja utilidade nas ações didáticas desenvolvidas para a vida em sociedade.

A proposta de integração entre as quatro atividades de linguagem nas ADIs promove essa concepção de ensino, em que o trabalho com os gêneros escritos e os orais em sala de aula leva em consideração os campos das atividades sociais a que eles pertencem e incentiva

os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua, assim, evitam-se atividades metalinguísticas e desenvolvem-se atividades epilinguísticas, utilizando situações da vida prática. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 508) afirma que

A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar.

Diante de tais considerações, podemos considerar que o professor tem o papel de mediador do ensino-aprendizagem da língua na perspectiva de Vygotsky, ou agente de letramento (KLEIMAN), para assim colaborar para a construção de sujeitos responsivos, saindo da prática prescritiva e higienista.

3.3 LEITURA

É de consenso que um dos problemas mais enfrentados pelos professores em sala de aula é a falta de interesse dos alunos pela leitura, muitos não têm nem o hábito de ler. Isso se explica por vários motivos, como o contexto familiar em que não há o incentivo à leitura, a escola que não oferece ambientes de leitura, às vezes, nem biblioteca há e, quando existe, não há uma ação desenvolvida para incentivar a prática da leitura. As aulas são simulacros de leitura, devendo o aluno resolver questionários sobre um texto ou extrair informações para resolver exercícios gramaticais. Enfim, em um país onde não há uma cultura da leitura, muito pouco se faz para mudar essa situação nas escolas.

A aprendizagem é construída na interação, aprender a ler, não é só decodificar, mas ler com compreensão (KLEIMAN, 2000). Diante dessas afirmações, considero que o leitor não pode ser passivo, caso contrário, não ocorre a interação, ou seja, não há construção de sentido. O professor precisa dinamizar tais ações, mediar a leitura para que os alunos possam percebê-la como uma atividade social. Daí vem a importância do ensino com gêneros discursivos, entendendo-os como enunciados concretos, reais unidades da comunicação discursiva como postulou Bakhtin (2011).

As ADIs propõem essa dinamização que acontece quando o professor traz textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema ou vários temas com o mesmo gênero que instiguem os alunos a refletir, a falar, ou seja, a tomar a atitude responsiva (MOURA, 2018). Com isso, é importante mostrar os objetivos da leitura aos estudantes: ler para se informar, ler para escrever, por exemplo, sem ser uma leitura doutrinária, unilateral. É válido afirmar que para a proposta das ADIs leitura e escrita não são dicotomizadas, mas complementares.

A função da leitura, na maioria das vezes, é deturpada nas escolas, vista como uma forma de ludicidade, a velha expressão “ler por prazer”. No entanto, a leitura vai muito mais além disso, tem função social e política e isso deve ser mostrado aos alunos. De acordo com Kleiman (2000, p. 10) a leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, pois

ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Um dos problemas é que o professor, em muitos casos, não é leitor, então como poderá desenvolver as habilidades de leitura nos alunos se ele próprio não lê. No entanto, não devemos jogar a culpa toda para cima do professor porque depende muito da realidade dele, às vezes não possui nem condições de comprar livros e materiais para ler, devido à desvalorização profissional e econômica que enfrenta na sociedade, o que o leva a ter a autoestima baixa, perdendo a vontade de pesquisar, de buscar novas maneiras de melhorar suas práticas.

Desta forma, as atividades de leitura na escola, na maioria das vezes são confusas, sem objetivo, o aluno lê como um protocolo, ou seja, porque foi ordenado pelo professor a fazer, mas que para ele não tem uma finalidade específica, logo não atribuirá sentido àquilo que vai ler e, conforme Kleiman (2016), a leitura desmotivada não leva à aprendizagem.

Por isso, considero ser necessário que a escola assuma a real função da leitura que, na perspectiva interacionista e dialógica bakhtiniana, é um processo de produção/construção de sentido. Assim, quebram-se velhas crenças de que leitura é para treinar a falar em voz alta, “viajar no mundo da imaginação” ou para aprender as normas gramaticais.

A proposta das ADIs aponta o ensino da língua numa concepção de que esta constitui um espaço social e cultural de interação, proporcionando ao sujeito e situações de acesso à cidadania através da integração de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. No caso da leitura, a interação entre autor e leitor deve ocorrer de maneira dialógica, em que a construção de sentido proporcione uma formação responsiva ao leitor, esse é o processo de letramento como prática social, na perspectiva de Street (2014), que leva os alunos a pensar e refletir.

Desta forma, a escola tem que propiciar mais acesso à leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística (MOURA, 2017b). E o professor de Língua Portuguesa (e considero também os professores das outras disciplinas) precisa compreender isso para desenvolver atividades que vão levar o aluno a utilizar a leitura, percebendo para que ele está lendo, em que gênero e que utilidade terá para sua vivência em sociedade.

Geralmente, alunos e pais de alunos não veem a atividade de leitura como importante para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Ainda existe a visão de que só se aprende a língua estudando as regras gramaticais. Sem perceber que uma das melhores formas de aprender a língua é com ela em uso, e a leitura traz isso. No entanto, como não é mostrado isso a eles, não percebem essa função da leitura, e a veem só como uma atividade sem sentido e sem importância. Portanto, o ensino da leitura tem que dar empoderamento aos alunos, a fim de que deixem de ser meros repetidores das vozes, principalmente, da voz do professor.

3.4 REFLEXÃO LINGUÍSTICA

O maior questionamento do professor de Língua Portuguesa, quando conhece as novas concepções de ensino que criticam o ensino da gramática prescritiva/tradicional é: devo ou não ensinar gramática?

A tradição de ensino ainda é a de ensinar os alunos a classificar, a decorar nomenclaturas, a conhecer as formas “certas” de falar e escrever a Língua Portuguesa. Então, causa estranhamento ao professor, acostumado nesse contexto, quando entra em contato com as novas concepções de ensino, as quais mostram que ensinar gramática ocorre nos fatos da língua que só são vistos nas práticas discursivas constituídas pelo texto.

Digo isso, porque foi o que aconteceu comigo. É muito importante refletir sobre a minha atuação como docente, pois são já treze anos que ensino a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e nove no Ensino Médio. Digo importante porque nesse período a transformação da pessoa e profissional sempre aconteceu, mas, nas práticas, muita coisa ficou reificada como o ensino da gramática tradicional. Isso para mim sempre foi o tópico essencial para ser apresentado aos alunos, pois, eu acreditava, só assim iriam aprender a escrever e ler “direito”. Entretanto isso não acontecia, meus alunos não atingiam meus objetivos, novos estudos surgiam sobre o ensino de língua, sempre batendo no ponto o ensino de gramática como causa dos fracassos no processo de aprendizagem dos alunos. Questionava-me: o que faço para mudar essa situação? A contribuição teórica e didática que recebi no PROFLETRAS me fez refletir que o docente precisa “vestir a camisa”, ou seja, querer realmente mudar para assumir que precisa estudar mais e tornar-se professor pesquisador.

Nessa perspectiva, as ADIs propõem mediar a reflexão linguística com os ensino dos gêneros discursivos integrando com a leitura, escrita e oralidade. Tal mediação acontece quando o aluno é levado à reflexão linguística a partir dos diálogos e debates em sala de aula, da leitura e suas próprias produções textuais de um determinado gênero para compreender

melhor o funcionamento da língua. Quando você lê, faz a reflexão linguística, pensa sobre o que lê, é a metarreflexividade, conforme aponta Moura (2018). A mesma coisa na oralidade, você pensa, reconstrói, amplia, é uma atitude reflexiva. O mesmo na escrita, por isso que nenhum texto é um produto pronto e acabado, mas sempre um processo contínuo. Uma nova reflexão na leitura leva a uma nova oralidade, que leva a uma outra escrita, nunca as atividades são estanques. Quando o sujeito lê, fala ou escreve produz outros sentidos, amplia-os, reconstrói sentidos diferentes. É esse fato que leva à atitude responsiva.

Vale ressaltar que não estamos pregando o abandono ao ensino da gramática, até porque é impossível, pois todo texto tem gramática e, de acordo com Antunes (2014) a gramática é um dos componentes que constitui a língua, mas não é o único, isto quer dizer que língua não é a mesma coisa que gramática. E “não existe uma gramática fora da língua.” (ANTUNES, 2014, p. 25). O que se critica aqui é o ensino da gramática normativa, que é reificado, foca apenas no ensino do que é “certo e errado”, como se existisse um só tipo de uso da língua que é a norma-padrão; e deixa de lado aspectos da língua que levam o estudante a refletir, a ver a língua em uso e a relevância das construções utilizadas no texto para constituir sentido a ele.

As ADIs enfatizam que o texto não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas como objeto de estudo que leva os alunos a perceberem que, para se compreender o texto, as palavras e as construções gramaticais têm funções específicas, ou seja, essa reflexão é feita durante a compreensão do texto. A sintaxe de uma receita culinária não é a mesma de um artigo de opinião, então isso deve ser levado em consideração. Moura (2018) afirma que “dependendo do contexto em que o gênero opera, você vai haver um tipo de gramática, um tipo de estrutura da língua, mas ela está sempre imersa nesse contexto, fazendo sentido ali, não no sentido geral da língua.” Assim, não há necessidade de ensinar a gramática com frases soltas para decorar normas, pois para haver sentido é necessário analisar a construção no todo do texto, ou seja, no contexto em que o gênero se apresenta.

Bakhtin(2011) já chama a atenção para a diferença entre oração e enunciado, pois oração não tem um sentido pleno como o enunciado, por isso não deve ser analisada sozinha no estudo da língua. De acordo com Bakhtin (2016, p. 133), “não se pode responder a uma oração porque em si mesma ela não afirma (nem nega). Ela só se torna afirmação no contexto, na relação com outras orações na totalidade de um enunciado”, dessa forma não há proveito em estudar a sintaxe seca, descontextualizada ou em tópicos porque não vai haver sentido: semântica e morfologia são interligadas, não há como estudá-los separadamente.

Tais premissas reforçam que, na escola, o aluno tem de aprender a pensar sobre a língua, pois para haver aprendizado deve haver reflexão, o texto deve ser analisado para compreender como as escolhas linguísticas foram feitas. Com isso, é possível afirmar que ampliar a competência discursiva do indivíduo é ampliar a competência gramatical dele.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que utilizei para desenvolver esta dissertação. Assim, primeiro falo do tipo de pesquisa que realizei neste trabalho, depois apresento o contexto da pesquisa e o projeto de intervenção desenvolvido para coleta de dados e análise da pesquisa.

4.1 A PESQUISA

Para a realização deste projeto, a pesquisa é qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Considero qualitativa porque, segundo Tozoni-Reis (2010), toda pesquisa na área da educação e das ciências humanas é assim denominada. E ainda Tozoni-Reis (2010, p. 115) explica que

a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.

Isso quer dizer que a pesquisa qualitativa procura interpretar, compreender o objeto a ser estudado. No caso deste trabalho, uma forma de refletir sobre as atividades de ensino de Língua Portuguesa com base nas ADIs e como esse processo é recebido pelos alunos e professor. Assim, além de pesquisadora, coloco-me também na perspectiva de professora. Uma forma de trazer contribuições para o avanço nos estudos e nas pesquisas sobre o ensino de língua de maneira reflexiva e crítica.

Caracteriza-se como pesquisa-ação porque “por um lado investiga, produz conhecimento sobre a realidade estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade” (TOZONI-REIS, 2010, p. 142). Desta forma, parti de um problema, a fim de buscar respostas à pergunta desse problema, entendendo que nada é pronto e acabado. Nesta pesquisa percebemos isso, pois novos questionamentos surgem, além de que há a ampliação dos conhecimentos sobre o ensino da língua. A organização dos caminhos da pesquisa baseia-se na proposta de Minayo (2009a), que divide em três etapas o processo do trabalho científico: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.

Na fase exploratória, defino o objeto a ser pesquisado, o método de pesquisa, o cronograma do desenvolvimento do trabalho, assim como a linha teórica a ser utilizada.

O trabalho de campo realiza-se da seguinte maneira: primeiro, fiz a revisão bibliográfica relativa à linha teórica e ao ensino de gêneros discursivos. A partir disso, foi possível refletir sobre os gêneros do discurso e sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Também analiso algumas outras propostas de ensino de língua fazendo uma relação com as ADIs. Para apresentar o conceito e organização estrutural das Atividades Didáticas Integradas, estudo trabalhos que já foram desenvolvidos com essa proposta, realizo entrevistas e orientação com o idealizador desta metodologia de ensino, o Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura e faço a leitura de textos que falam sobre as ADIs. Após isso, elaboro e desenvolvo o projeto de intervenção que serve de base para a análise das atividades desenvolvidas, tomando as ADIs como proposta de ensino em sala de aula.

Na última etapa, a análise e tratamento do material empírico e documental, participo como observador participante, baseada em Minayo (2009b), realizo a pesquisa e observo as situações na escola, mas também participo modificando a realidade do contexto da pesquisa.

Com base nessa metodologia, Minayo (2009a, p. 70) afirma que

o observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Além disso, faço a organização dos dados coletados a partir das anotações do caderno de campo, gravação das falas e fotografias. Com essa organização, faço a análise dos dados a fim de interpretar e refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, baseada no objetivo geral deste trabalho.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola na zona urbana do município de Curuá, no Pará, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, essa instituição atende um público diversificado.

A escola Municipal São Raimundo Nonato, oferece o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA de 3ª a 4ª Etapa, nos turnos matutino, vespertino e noturno (apenas a EJA). Hoje tem matriculados cerca de 559 alunos, na faixa etária entre 10 a 35 anos, moradores de diferentes bairros da cidade. Encontra-se localizada na Rua Frei Rodolfo Hartman, s/n, Bairro Centro, o CEP é 68210-000. Ocupa um prédio de andar térreo, composto por 08 salas de aula, 01 sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 quadra poliesportiva, 01 sala de secretaria, 01 sala de coordenação pedagógica, 02 banheiros de

funcionários, 08 banheiros masculinos para alunos, 08 banheiros femininos para alunas, 01 cozinha, 01 despensa, 01 almoxarifado, 01 cantina coberta. O laboratório de informática, a biblioteca e a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram desativados, não funcionam mais na escola e os recursos desses locais estão dispersos ou não existem mais.

Figura 2 – Escola Municipal São Raimundo Nonato



Fonte: Arquivo da pesquisadora / outubro de 2019.

Seu quadro funcional é formado por 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretária, 07 agentes administrativos, 03 coordenadores pedagógicos, 36 professores efetivos, todos com formação em nível superior, 10 auxiliares de serviços gerais, 04 vigias e 02 inspetores escolares.

A escola atende a um público muito heterogêneo, oriundos de várias classes sociais, religiões e seitas, predominando a religião católica e a evangélica; também além da zona urbana, estudam nela alunos de comunidades rurais vizinhas, muitas vezes, vêm de transporte particular como motocicleta, bicicleta ou ônibus escolar quando há.

4.2.1 O PÚBLICO-ALVO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

O público-alvo do projeto de intervenção são alunos do 9º ano – turma A – do Ensino Fundamental, turno matutino, no total de 36 alunos, 20 meninos e 16 meninas, entre 13 a 15 anos, desses alunos 04 estão em dependência de estudo, nenhum é repetente.

Figura 3 – Alunos 9ºA



Fonte: arquivo da pesquisadora / fevereiro de 2019.

Ao verificar o histórico de ensino-aprendizagem deles, a maioria estudou na escola pesquisada desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse período em que passaram na escola, 04 desses alunos apresentaram atitudes de mal comportamento, a maioria apresenta notas baixas nos anos anteriores.

É uma turma mesclada, com atitude passiva, quero dizer, foram acostumados em situações na sala de aula em que só o professor fala e eles ficam em silêncio. Por isso, este é o maior desafio desse trabalho, levá-los a atitude responsiva. Outra situação que considere curiosa é que há mais meninos do que meninas, pois, geralmente, a realidade é o oposto disso.

4.3 A GERAÇÃO DOS DADOS

Para registrar a proposta de intervenção, seu desenvolvimento na sala de aula e coleta e análise de dados, utilizei alguns critérios metodológicos baseada em Minayo (2009b) como: participar da pesquisa como observador participante, a fim de compreender a realidade do contexto em que a pesquisa está inserida; o diário de campo onde registro todas as informações que acho relevantes para fazer a análise dos dados; fiz gravações para registrar as

ações, falas e situações ocorridas, a fim de responder ao questionamento levantado pelo problema da pesquisa. A organização da transcrição dos diálogos apresentada na descrição das atividades de intervenção foi baseada nas normas do Projeto NURC/SP.

O detalhamento das atividades desenvolvidas na intervenção está na proposta descrita a seguir.

4.3.1 Proposta de Intervenção

A seguir apresento detalhadamente como o projeto está organizado a fim de proporcionar ao leitor uma melhor compreensão dos objetivos que levaram à construção desse projeto e ter subsídios para desenvolver outros projetos de intervenção com base nas ADIs.

4.3.1.2 O Projeto de Intervenção

O Projeto de Intervenção é uma abordagem que, através da sua aplicação com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, me ajuda a compreender como as atividades contribuem para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos, tornando-os sujeitos responsivos com base na proposta das ADIs, que integra oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística, através da relação cíclica em torno de gêneros discursivos, numa perspectiva interacionista e dialógica de Bakhtin. O projeto de intervenção contará com a carga-horária de 40 horas/aulas, realizada no 1º semestre do ano letivo de 2019.

Como foi dito acima, o foco do projeto de intervenção são as ADIs e o desenvolvimento dessa proposta, a fim de analisar como ela ocorrerá nas ações com os alunos, ou seja, como se dá a discursividade deles, a participação nas atividades, se as atividades desenvolvidas realmente ampliam a capacidade linguístico-discursiva do estudante e o desenvolvimento do protagonismo dele que pouco vemos em sala de aula. Perceber também qual o papel do professor nesse processo e refletir sobre isso, pois ele não será o único sujeito da ação, mas o mediador/agente de letramento.

Em relação aos gêneros, não será definido um único gênero a ser trabalhado, mas as atividades percorrerão por alguns gêneros, principalmente os que são da ordem do argumentar e expor, devido à temática trabalhada no projeto de intervenção “Bullying na escola”, série e faixa etária dos alunos. A proposta é trabalhar um tema que percorra vários gêneros para que o aluno perceba a função social deles nas diferentes situações de comunicação.

Título do Projeto: “Todos juntos contra o Bullying na escola”

Problemática: A violência física e psicológica cometida pelos atos de bullying na escola.

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental.

Tempo estimado de duração: 40 horas/aula com 45 minutos cada.

Recursos didáticos: cópias de: notícia, carta argumentativa, artigo de opinião, folder; papel madeira, cartolina, pincel atômico permanente, pincel para quadro branco, caixa de som, data-show, notebook (ou computador), pendrive, impressora, celular.

A temática do projeto

O tema “Bullying na escola” trata de um assunto muito recorrente no Brasil e no mundo e chega à escola pelos atos de agressões verbais e físicas constantes, praticados por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, causando dor, constrangimento e angústia à vítima, o que pode levar, conseqüentemente, em alguns casos, à depressão ou ao suicídio. O que leva à prática do *bullying* é o preconceito, o desrespeito ao próximo, geralmente vindo de uma sociedade exclusivista, que privilegia certos comportamentos e menospreza outros. Cabe à escola, principalmente, combater isso, e não ser o palco onde acontece.

O tema foi escolhido porque sempre me inquietou os atos de *bullying* na escola em que trabalho, fui vice-diretora nessa instituição e o maior problema que enfrentava junto à gestão era esse (apelidos, intimidação, violência física, furtos, difamação) o que até levou uma aluna a querer se suicidar e alguns alunos a se mutilarem com o uso de lâmina. Por isso, achei relevante esse tema, pois precisamos combater o *bullying* na escola, é uma questão de humanidade e desenvolver atitudes valorativas nos alunos, pois, como afirma Rojo (2015), a escola deve privilegiar atividades que abordem esferas de circulação do discurso que serão importantes para a vida cultural, privada e pública dos alunos. Portanto, o tema em questão faz parte da esfera de participação social que muito ocorre nas escolas e que deve ser combatido, pois prejudica o convívio em sociedade de muitas pessoas.

Portanto, como as ADIs fazem com que os alunos falem e tragam as vozes sociais, é possível compreender quais as principais causas e conseqüências do *bullying* no contexto social desta escola para combatê-lo. É um tema que traz uma série de situações sociais que refletem na prática do *bullying* como: sexualidade, desigualdade social, racismo, xenofobia, machismo, entre outros que podem ser explorados neste ou em outros projetos de ensino, pois nada é estanque; e o desenvolvimento desse tema traz vozes sociais que podem ser desenvolvidas em outras atividades. Com isso, possibilita desenvolver nos alunos a

compreensão dos valores sociais para tornarem-se sujeitos ativos e com senso crítico, a fim de melhorar suas relações em sociedade.

4.3.1.3 Objetivo Geral

Desenvolver uma ação pedagógica na qual estejam integradas as atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, as ADIs, por meio do ensino dos gêneros discursivos.

4.3.1.4 Objetivos Específicos

- Propor atividades aos alunos que integrem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.
- Desenvolver os múltiplos saberes necessários à interação nas práticas sociais.
- Desenvolver uma escrita crítica e reflexiva.
- Desenvolver estratégias de leitura.
- Levar os alunos à reflexão linguística nas atividades desenvolvidas.
- Propiciar o estudo de diferentes gêneros discursivos, percebendo sua função social.
- Ampliar a capacidade responsiva do aluno: concordar, discordar, refletir, sugerir em situações de interação social;
- Levar o aluno a perceber o funcionamento da língua em situações de uso em gêneros orais e escritos.

4.3.1.5 Descrição resumida das ações desenvolvidas no projeto de intervenção

As ações do projeto ocorreram em 4 ciclos organizados em 14 atividades de ensino, no período de fevereiro a maio, que compõe o 1º bimestre e 2º bimestre. Veja a descrição resumida, a seguir, dos ciclos:

- 1º ciclo (09 horas/aula de 45 minutos cada): apresenta o tema “Conhecendo o tema *Bullying na escola*” e faz uma abordagem do conhecimento prévio que os alunos têm sobre o tema, através de roda de conversa, apresentando informações que eles ainda não conheciam, por meio da leitura de um texto informativo, reflexão linguística do

comentário, curta-metragem para socializar a compreensão através da oralidade e escrita.

- 2º ciclo (07 horas/aula de 45 minutos cada): o tema é “Leitura de notícia e produção de cartaz” em que se desenvolve atividade em grupo de leitura de notícia, roda de conversa para compreensão da leitura e reflexão linguística, pesquisa sobre o tema, produção e exposição de cartaz.
- 3º ciclo (9 horas/aula de 45 minutos cada): foi idealizado com o tema “O que se diz e se pensa sobre o Bullying” as atividades são roda de conversa, leitura de artigo de opinião, leitura de carta argumentativa e produção escrita de carta argumentativa e reflexão linguística.
- 4º ciclo (15 horas/aula de 45 minutos cada): cujo tema é “Palestra *Todos Juntos contra o bullying*” em que os alunos são solicitados a promover o gênero palestra a partir da reflexão do gênero, com produção de folder. Desta forma, os alunos são quem construirão seu texto oral para ser apresentado e os recursos multimodais que serão utilizados. A apresentação dessa palestra foi feita aos alunos das outras turmas da escola.

Com isso, esse projeto apresenta atividades que visam ao protagonismo dos alunos em contextos reais de interação, em que o estudo da língua se dá por meio de gêneros e os alunos serão os produtores/atores das ações tanto na leitura, escrita quanto na oralidade. A reflexão linguística é constante, pois a percepção das funções e propósitos de uso de determinada construção nos gêneros discursivos ocorre a todo momento, na análise dos textos, na leitura e na produção oral e escrita de gêneros.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresento neste capítulo a descrição e análise dos dados das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão linguística desenvolvidas no projeto de intervenção, sendo que estão organizadas em quatro ciclos com carga horária total de 40 horas aula de 45 minutos cada: o 1º ciclo com 04 atividades, o 2º ciclo com 02 atividades, o 3º ciclo com 3 atividades e o 4º ciclo com 05 atividades. Faço a descrição dos ciclos e, concomitantemente, a análise das ações desenvolvidas em cada ciclo.

A intenção com esta pesquisa é nortear o trabalho de professores, acadêmicos de Letras e sujeitos que buscam novas práticas de ensino, mostrando como ocorre e de que maneira podem ser desenvolvidas as ações, de acordo com a realidade da escola e dos alunos, numa perspectiva interacionista e dialógica. Não é uma fórmula de como ensinar, mas pretendo que juntos possamos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa que ocorre hoje, para construir conhecimentos a fim de contribuir para a concretização de uma educação útil e transformadora para os alunos e a sociedade. O propósito é de chamar à reflexão de que se deve ensinar a língua considerando as práticas sociais, os gêneros, como postula Moura (2018) “você tem vários significados na linguagem, não só na língua, que perpassam várias práticas e que implicam uma posição do sujeito em relação a essas certas coisas que são ditas nesses gêneros.”

O projeto de intervenção foi desenvolvido também por uma professora de Língua Portuguesa na escola pesquisada com turmas de 9º ano do turno da tarde, a docente se interessou muito e em parceria comigo desenvolveu no mesmo período. Pela abrangência e relevância do projeto, pois envolveu a escola toda, ele será incluído no Projeto Político Pedagógico da instituição e também nos projetos de ação da Secretaria Municipal de Educação.

A atividade final foi o gênero palestra e tornou-se um grande evento na escola, pois além de todos os alunos da escola serem o público, a comunidade escolar esteve presente, indo de série em série para assistir às palestras.

O ano letivo da rede municipal começou dia 11 de fevereiro de 2019. Na primeira semana apresentei o projeto à equipe pedagógica da escola, aos pais e aos professores a fim de firmar a parceria com a comunidade escolar. Por exigência da coordenação pedagógica e para fins burocráticos da escola, fiz primeiramente uma avaliação diagnóstica da turma para

verificar como estava o nível de conhecimento linguístico dela. Foi também uma forma de fazer o reconhecimento do público-alvo para a pesquisa, por isso iniciei a ação interventiva na segunda semana.

A seguir descrevo como se desenvolveram as atividades por ciclo do projeto de intervenção e também apresento a análise. Para fazer a transcrição, baseio-me nas normas do Projeto NURC/SP. Os trechos em que transcrevo as falas dos alunos são identificados pelas letras iniciais do nome deles, para garantir a preservação das suas identidades. A letra P foi atribuída às minhas falas transcritas, no caso a professora.

1º CICLO

Tema: Conhecendo o tema “Bullying na escola”

Duração: 09 horas/aula de 45 minutos cada

Data: 20/02 – 08/03/2019

Objetivo: Promover o contato com o tema do projeto, através das Atividades Didáticas Integradas, a fim de proporcionar aos alunos conhecimentos para o ato responsivo.

Bibliografia de apoio:

Conselho Nacional de Justiça. *Cartilha Bullying*. ISSLER, Daniel, CARVALHO, Reinaldo C. T. Org. Brasília, DF, 2010.

Que papo é esse?. Curta-metragem de animação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKShIZAYF4I>

ATIVIDADE 1

Nesta atividade, estavam 35 alunos, 16 meninas e 19 meninos, começo apresentando o projeto de intervenção aos alunos a fim de engajá-los e fazê-los perceberem a importância dele para o ensino-aprendizagem da turma. Desde o início a turma fica ouvindo, sem fazer pergunta alguma, notei que eles estavam vendo isso como uma novidade, mas ninguém disse nada.

A partir daí, inicio a roda de conversa com a turma sobre o tema, mas não flui muito, pois os alunos se mostram passivos, não querem falar, apenas 06 falam, os outros preferem ficar em silêncio.

Embora antes tenha feito perguntas aos alunos para iniciar a roda de conversa, notei que não estava dando certo, refleti sobre isso e concluí que seria mais coerente apresentar um texto informativo sobre o tema, para que os aprendizes façam a leitura e assim obtenham mais informações para que a roda de conversa fluísse. Essa é uma característica do processo de desenvolvimento das ações do professor, pois ele pode rever suas ações para considerar o que vai ser mais condizente no contexto dos alunos para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem propostos, ou seja, nada é estanque, e o docente precisa estar revendo isso para melhorar.

Veja, logo abaixo, o texto informativo que utilizei.

“O QUE É O BULLYING?”²

A palavra *bullying* tem origem da língua inglesa (valentão, brigão) mas sem tradução no Brasil; essa palavra refere-se a todo ato de violência física ou psicológica praticado na escola, de maneira intencional e repetitiva praticado por uma pessoa ou um grupo de pessoas, contra uma pessoa ou mais. Geralmente, o *buller*, aquele que pratica o bullying, escolhe a vítima e faz isso com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la.

Dia 7 de abril é o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas, essa data foi instituída em 2016, por estar relacionada à tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso de Oliveira, em Realengo, Rio de Janeiro, e Matou 11 crianças.

A lei nº 13.185/2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

FORMAS DE BULLYING

De acordo com a Cartilha “Bullying” do Conselho Nacional da Justiça, publicada em 2010, os atos de bullying são:

Verbal: insultar, ofender, falar mal. Colocar apelidos pejorativos, “zoar”;

Física e material: bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima;

Psicológica e moral: humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar;

Sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar;

Virtual ou *Ciberbullying*: bullying realizado por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, internet etc.

² Conselho Nacional de Justiça. *Cartilha Bullying*. ISSLER, Daniel, CARVALHO, Reinaldo C. T. Org. Brasília, DF, 2010. Adaptado.

CONSEQUÊNCIAS DOS ATOS DE BULLYING

As consequências são muito relativas e vão depender do indivíduo, mas pode ocasionar sérios problemas à vítima e também ao agressor.

As vítimas podem ter sérios problemas psicológicos, podendo afetar seu desempenho escolar, causar retraimento, dificuldade de relacionamento, baixa estima. E, em casos mais graves depressão e até o suicídio.

Já o agressor pode se tornar mais violento, se não for parado, e deve ter um cuidado especial porque geralmente é alguém que precisa de afeto e atenção que talvez não tenha em sua casa. Mas se deixar, pode se tornar um delinquente, pois vai mentir, roubar e praticar atos de violência.

Após a leitura compartilhada do texto (cada aluno leu um trecho), voltamos para a roda de conversa para a reflexão sobre o tema. Percebi que durante essa atividade o interesse dos alunos aumentou, pois parece que eles passaram a entender melhor. No entanto, toda vez que eu pedia para eles falarem, citando exemplos, se mantinham calados. É uma turma, como já falei, muito passiva, parece que eles não foram acostumados a falar, isto é, usar a responsabilidade. A seguir transcrevo alguns trechos mais relevantes da conversa com os alunos.

P: então ... a partir da leitura das informações sobre o bullying ... o que vocês podem compreender sobre o que é bullying na escola mesmo? ... hum? ...como ocorre o bullying na escola?

I.K.S.C.: quando fico apelidando

P: apelidando né? ... São só os apelidos?

W.P.S: NÃO ... mexer com o pai e com a mãe ...

W.P.S: que é o que a gente vê diariamente na escola ... aqui na sala mesmo

P: além dessas questões ... assim ... além dos apelidos ... da ... de mexer eh ... de chamar o nome dos pais e das mães pra mexer com os colegas ... tem outras situações além disso que são atos de BULLYing ... além dessas situações? ... que vocês ... vocês já viram aqui na escola? (...) Que outras situações vocês acham que também são atos de bullying? ... heim podem falar ... pra poder a gente entender melhor né esse tema... a gente tem que começar a refletir sobre ele (...) porque será que vocês acham que as pessoas praticam o bullying? ... o que é será que

ela quer atingir com isso? Fazer com isso? ... porque será? ... o que leva uma pessoa a praticar o bullying? Porque ela deve ter algum objetivo né?

E.L.G.S.: chamar atenção...

I.K.S.C: ser o MAioral ... acho

F.J.R.: no ano passado o nosso colega era ... assim deu um deficiente especial né ... () não um especial o João ... ele sofreu bullying com o pessoal... os molequinho do sexto ano por ele ser ((incompreensível))

P: o que eles fizeram?

F.J.R: eles bagunçaram com ele, ficaram mexendo com ele ... aí a mãe dele ficou até triste porque a maioria das vezes ele chegava... uma vez ele ficou só de cueca até aqui na escola ... ele tirou a calça e foi embora pra casa dele só de cueca ... e a mãe dele disse que quando ele chegou na casa dele... ele chegou até a querer fazer até alguma coisa aqui na escola ((incompreensível)) ... aí assim veio a culpa pra nossa sala que a gente não dava atenção pra ele

P: ele era da sala de vocês?

F.J.R: é ... aluno

P: ah, sim ... pois é né ... pra vocês verem o nível de consequências que pode trazer ... às vezes a pessoa pensa que é um simples ato né ... pode trazer um nível de consequências muito maior ... por ele ter sido muito AGREDIDO foi levado a fazer isso, né ... o que prejudica ainda por ter um problema psicológico ... e é uma... uma questão de HUMANIDADE...ser humano realmente...que às vezes a gente só é humano na aparência né? no corpo... mas na mente a humanidade tá muito longe...né verdade?...não é só com...adultos é com cri...é crianças a gente vê crianças fazendo isso...a gente vê adolescentes...((um aluno levanta a mão)) diga ...

N.M.B: e ((tossiu))...a questão do João afetou muito todo o aprendizado dele...ele não fazia mais o dever de casa...arrancava as folha...

P: é mesmo?... mas na turma de vocês... vocês conviviam normal com ele... não tinha esse problema?

N.M.B: é... e ninguém fez Nada

P: mas assim as pessoas se incomodam com as diferenças né...parece que todo mundo tem que ser igual...tem que ser do mesmo jeitinho...se não for daquele jeito já incomoda...né?...e...é uma situação que vai crescendo que vai levando a... a consequências maiores

E.L.G.S: é o famoso...é...é beleza em padrão que a sociedade impõe

P: que na verdade é um padrão muito idealizado...que não existe né?...que pra chegar nessa beleza padrão que a sociedade impõe a pessoa vai ter que ficar doente...

Nesses diálogos podemos perceber que o gênero roda de conversa acontece em situação informal, por isso, nos turnos de fala verificamos pouco monitoramento. É claro perceber que muito poucos alunos falaram, e então a professora tentou buscar várias estratégias e ideias para instigá-los a falar, mas a maioria permaneceu passivo, talvez por inibição em falar de um assunto que pode ser constrangedor a eles, pois muitos já sofreram *bullying* ou são os praticantes dessa violência.

Sempre é importante trazer um texto que fale sobre o assunto antes de desenvolver o diálogo do tema com os alunos, pois nem sempre eles têm o conhecimento necessário para dialogar sobre o assunto. Quando são esclarecidos, aí sim a interação pode fluir. Por isso, os poucos que falaram trouxeram à tona situações e múltiplas vozes sociais que vão nos permitindo compreender o contexto do *bullying* na escola. O aluno F.J.R apresenta uma ação responsiva ao trazer a história de um colega que tinha Síndrome de Down e sofria *bullying* por isso, veja que o aluno já tem uma noção do tema e aponta situações que para ele foram marcantes. Nesse contexto, é importante estimulá-los a falar e propiciar espaços para isso, pois na concepção bakhtiniana a enunciação é de natureza social, logo também é ideológica, por isso ela não existe fora de um contexto social.

A partir daí, outros alunos como a N.M.B fala sobre as consequências ocorridas com o colega que sofria e faz um questionamento “E ninguém fez nada”, já se colocando no discurso de maneira opinativa, trazendo vozes sociais de que a sociedade não se ocupa com essas situações, deixando as pessoas tidas como “diferentes” do padrão sofrerem. Essa mesma ideia é apontada pela aluna E.L.G.S, ou seja, se não segue um padrão imposto pela sociedade, vai ser excluído. Então, observo que os alunos já têm conhecimento de mundo sobre o tema desenvolvido, pois segundo Bakhtin (2011) todo discurso advém de outros discursos. Isto quer dizer que as vozes que eles trazem fazem parte do contexto social e histórico de onde

eles vêm e esse é o objetivo nessa atividade, desenvolver, principalmente através da oralidade, a atitude responsiva para que seja estimulada nos alunos a partir de agora, pois conforme aponta Moura (2017a, p. 7) “como os indivíduos não nascem plenamente capazes de uma atitude crítico-argumentativa e discursiva, é preciso que os espaços educacionais propiciem instrumentos para isso.”

ATIVIDADE 2

Após a roda de conversa, passamos para esta atividade, na qual proponho aos alunos que escrevam um comentário sobre o que sabiam e aprenderam sobre o *bullying*, levando em consideração o que já foi conversado. Antes, porém, falo sobre o gênero comentário, composição e propósito comunicativo, também oriento que cada texto produzido por eles seria lido em voz alta na sala de aula. Em seguida, os alunos passaram a escrever seus comentários.

A produção escrita do comentário foi uma ação que deixou os alunos muito à vontade, pois aquilo que não conseguiam dizer na oralidade, agora podiam colocar na escrita. Os discentes faziam questão de conversar sobre o que estavam escrevendo, analisar as ideias que a professora colocava através da mediação. Desta maneira, o processo de reflexão linguística ocorreu sem precisar decorar listas, mas compreendendo qual a função das palavras e outras construções para organizar as ideias. Para a professora foi uma descoberta de que ensinar com situações concretas de uso da língua, de maneira reflexiva, faz os alunos quererem fazer e participar. Isso Antunes (2003) reforça em seus trabalhos sobre o ensino de Língua Portuguesa que o texto não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas, como objeto de estudo que leva os alunos a perceberem que para compreender um texto, as palavras e as construções gramaticais têm funções específicas, e essa análise é feita durante a leitura ou escrita.

Essa atividade me aproximou mais dos alunos porque passamos a trocar ideias sobre a produção, é o processo da reflexão linguística. Além disso, foi nesse momento, em que conversava individualmente com cada aluno que notei que eles começaram a ter coragem de falar sobre o tema. Percebi que muitos nessa turma sofrem bullying e se sentem constrangidos em falar abertamente sobre o assunto, por isso me procuravam para falar em particular.

Dois alunos em especial, um menino W.P.S e uma menina E.L.G.S, levaram o comentário que fizeram para eu ler; individualmente, conversamos sobre a produção do comentário que estavam fazendo e foi nesse momento que me contaram sobre as situações de *bullying* que aconteceram com eles. Parece que estavam se libertando de um fardo ao me contar. O menino quase chorou. Esses alunos sempre participam ativamente das atividades. Veja o comentário deles:

Figura 4 – Comentário escrito

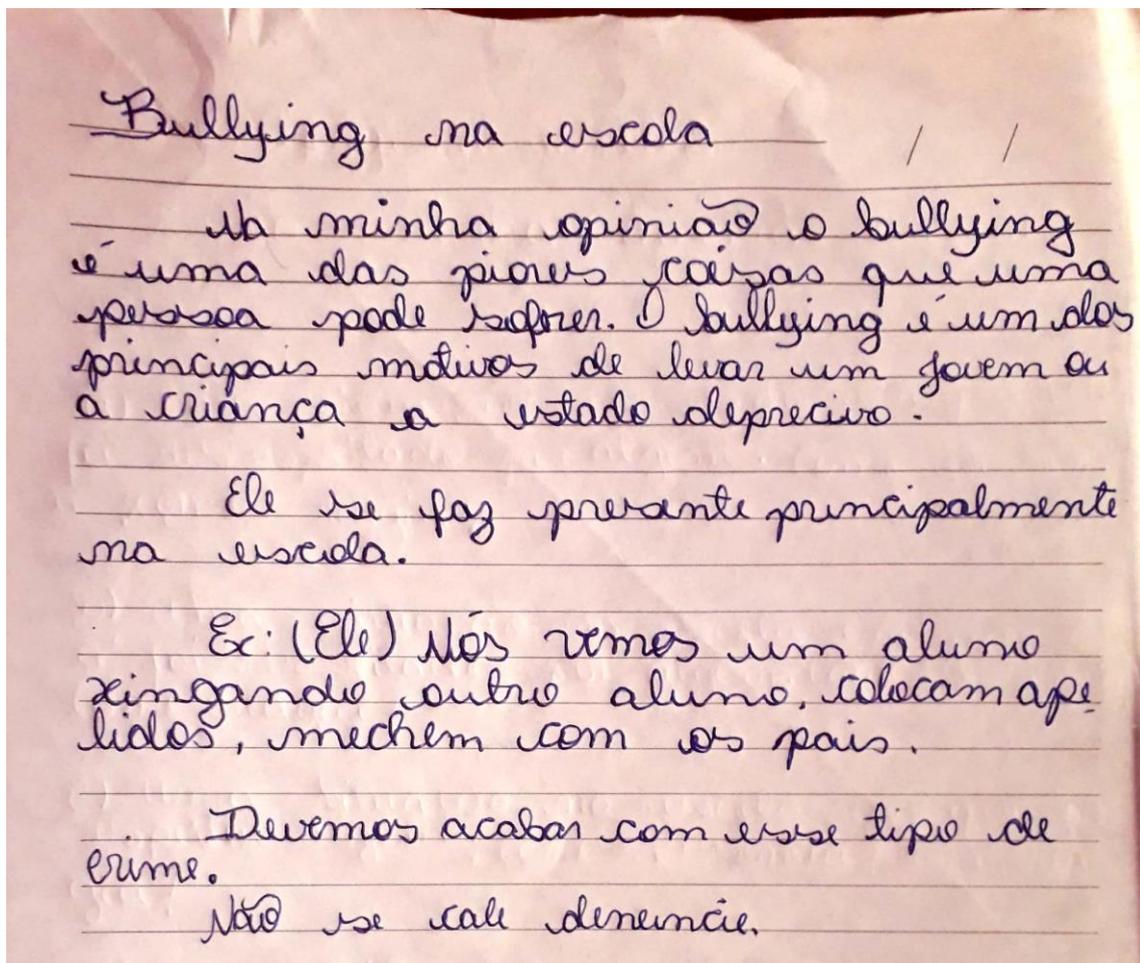
Na minha opinião, o bullying é algo grande que ocorre não só na escola, como fora dela. Já sou bullying por eu ter vitiligo, que são essas manchas em meu rosto, e isso me levou a ter depressão durante dois anos, e só quem conhece comigo sabe o que eu passei. A depressão me levou a muitas coisas ruins, como a auto-mutilação, ansiedade, nervosismo, pressões baixas e vários tentativos de suicídio e isso me levou ao acompanhamento com uma psicóloga. Às vezes as pessoas julgam quem tem depressão chamando de idiota, e isso só piora a situação, e antes de falar qualquer coisa devemos saber o que as pessoas passam, porque se você fala sem saber e julga idiota é você. Hoje em dia isso dificilmente acontece comigo, e espero que cada pessoa que sofre bullying seja tratada e ajudada como eu fui para esquecer tudo isso.

Fonte: Produção escrita de E.L.G.S.

Essa foi a segunda produção escrita do comentário dela, após fazer as reflexões necessárias para finalizar. Podemos perceber a linearidade das ideias da aluna, mesmo assim, com problemas de pontuação, mas que não prejudicam o sentido do texto. Nesse momento de escrita do comentário, minha preocupação maior era fazer com que eles dissessem coisas sobre o tema, se colocassem como sujeitos responsivos, por isso, durante a reflexão da produção, a mediação se dava através da compreensão do que se quer dizer, como dizer e para quem dizer. Vale ressaltar que primeiro ela falou (em particular comigo) para depois conseguir escrever o que pensava, é o processo de retextualização, não sentiu dificuldade em sistematizar aquilo que pensava. Esse é o processo da atitude responsiva.

É interessante ressaltar que, quando a E.L.G.S entrou em contato com o tema, sentiu muita segurança em falar sobre ele, pois tem vitiligo (doença que causa despigmentação na pele) no rosto e isso fazia com que não fosse aceita pelos colegas, além dela mesma não aceitar ser assim. A aluna utilizou seu texto como um desabafo e um aviso aos outros que podem estar passando por isso, como aponta nas últimas linhas de seu comentário.

Figura 5 – Comentário escrito



Fonte: Produção escrita de W.P.S.

Essa foi a segunda produção do aluno, a maioria das orações são simples, só no primeiro parágrafo há período composto por subordinação; percebemos poucos argumentos e informações, talvez seja porque para esse aluno é muito doloroso falar sobre isso. O aluno W.P.S. sofreu *bullying* por ser considerado homossexual pelos seus colegas e outros alunos da escola, então recebia o apelido pejorativo de “viadinho”. Observei que ele, em seu comentário, diferente de E.L.G.S, não fala sobre o *bullying* que sofreu, apenas constrói um

enunciado em que alerta seu interlocutor sobre as consequências que ocorrem com quem sofre essa violência. Suas ideias são bem compreendidas, mesmo com problemas relacionados às convenções ortográficas, mas deixam à tona vozes não ditas por ele, isso porque é possível notar o grande sofrimento e constrangimento de W.P.S. em falar sobre o assunto.

Ao analisar os discursos dos alunos, percebi que deveria ter trazido textos que falassem sobre os problemas pelos quais eles passaram, talvez ficaria mais compreensível para todos entenderem essas situações, por exemplo, textos que falam sobre doenças da pele, sexualidade, pois ainda é possível que W.P.S e E.L.G.S sofram *bullying* até hoje. Como nenhuma atividade é estanque, fica a reflexão para as próximas ações com os alunos, ou seja, a partir do que eles dizem, trazer textos em um gênero discursivo para aprofundar a compreensão dos aprendizes. O professor precisa estar sempre atento a isso, pois são essas vozes sociais que contribuem para desenvolver o protagonismo do aluno e sua discursividade.

ATIVIDADE 3

Nessa terceira atividade, iniciamos com a leitura oral feita pelos alunos de cada comentário produzido por eles. Foi uma atividade muito proveitosa porque muitos deles começaram a se soltar mais, a falar, além de ler o que escreveram, alguns também falavam mais dando exemplos de situações reais e até conscientizando-se sobre o *bullying*. Claro que houve uns que se negaram a ler e nem fizeram o comentário escrito, totalizando 5 alunos, mas a maioria, dessa vez, participou. A seguir veja a transcrição de algumas falas dos alunos durante a leitura dos comentários.

W.P.S.: como nós podemos ver ... como eu li aqui ... o bullying eh ... eh hoje em dia ele tá no nosso dia a dia ... em qualquer lugar que a gente anda tem uma pessoa xingando a outra ou BATENdo na outra ... eh como a minha colega falou que ela entrou em estado depressivo... eu também entrei em estado depressivo, mas não por muito tempo (...) muitas das vezes eu.. eu cheguei até ao ponto de me matar... eu tentei já suicídio, mas só que... por um motivo eu... tirei ((incompreensível))... porque no dia que eu tentei o suicídio... eu ouvi uma voz assim... eh tenho certeza que era Deus falando comigo “não faz isso...você é especial pra mim...eles podem te humilhar... mas eu nunca vou sair de perto de ti... eu vou estar contigo em qualquer momento da sua vida” (...) então é isso gente... não se cale... denuncie o bullying...

E.L.G.S: eh...a pessoa que pratica o bullying com a gente... a gente não deve desejar mal... e sim desejar o bem para a pessoa melhorar... tipo... lá na frente se arrependê pelo que fez...

M.V.B: se alguém fazer isso comigo... eu vou dizer pra ele continuar que ... algum dia ele não vai ser nada na vida... é sempre aquela pessoa que não quer estudar e não faz NADA... então ele no futuro ele que vai sofrer isso... então eu digo... se alguém fazer isso comigo eu digo pra ele continuar... eu vou ser algo grande que ... eu que vou fazer algo com ele e ele vai ficar chorando...

J.C.S.: quem pratica o bullying quer ser melhor que a gente...

J. H.S.M.: eu pratico bullying... mas eu falo... eu falo pra mim agora também.... não fazer mais... eu chamo pros outros de pretura, testudo... ((indecisão))

Ao comparar as falas da roda de conversa com a leitura oral dos comentários, percebi que houve uma ampliação dos discursos dos alunos em relação ao tratamento dado ao tema. Já expuseram mais o que pensavam, até o aluno J.H.S.M teve coragem de dizer que pratica o *bullying* e isso é um avanço, pois reconhecer o erro é um passo para a mudança do sujeito para melhor. Observe a ampliação dialógica que ocorre, nesse caso, por meio da oralidade. Os alunos externaram em seus discursos algumas ideologias que caracterizam de que contexto provavelmente eles vêm, por exemplo, o aluno W.P.S apresentou em seu discurso uma crença religiosa, então se percebe o comportamento social do ambiente onde ele está situado que é de uma família evangélica, além de ter coragem de falar sobre o que sofreu com os atos de *bullying*. Já M.V.B em seu discurso apresenta argumentos que apontam para a vontade de se vingar, talvez por ser uma vítima de *bullying* e na sua fala expõe o que pensa sobre o agressor.

Desta forma, afirmo que a escola deve capacitar os sujeitos a agirem, a terem discurso, dizerem coisas, serem sujeitos de seus discursos, “poder ter essa autonomia de dizer, ser empoderado, uma vez que o empoderamento leva ao letramento, pois você diz, mas tem consciência do que diz, assim interfere e transforma a sociedade” (MOURA, 2018). É por este motivo que a oralidade não deve ser desprezada, pois desenvolve o empoderamento do sujeito em integração com as outras atividades de linguagem.

ATIVIDADE 4

Encerrada a atividade do comentário, informo aos alunos que vão assistir a um curta-metragem de animação cujo título é: “Que papo é esse?”. Para isso, primeiro converso com eles sobre o gênero, meio de circulação, para que serve e qual o propósito comunicativo. Muitos alunos já conheciam esse gênero, pois assistem no aplicativo *youtube* pelo aparelho celular.

Assim, depois de esclarecer aos alunos sobre o gênero que vai ser desenvolvido, eles são convidados a assistir ao filme projetado no data-show, sendo orientados a observar a relação entre o tema trabalhado com o curta-metragem de animação que assistiram. Foi um momento de muita atenção porque os alunos ficaram atraídos pela história contada que era de um menino que adorava futebol, teve que mudar de escola devido ao trabalho da mãe, e, na instituição escolar nova em que foi matriculado, começou a sofrer atos de *bullying*, tanto a violência moral como a física, mas que no final ele resolve contar à sua mãe e tudo se resolve.

Figura 6 – Imagem do curta-metragem



Fonte: Curta-metragem “Que papo é esse?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KKShIZAYF4I>, acesso em: 05 de março de 2019.

Após assistirem ao curta-metragem, levanto alguns questionamentos, descritos abaixo, para instigá-los e conversar sobre o filme assistido:

- *Qual a relação desse curta-metragem de animação com o tema que estamos trabalhando?*
- *Quem é o público-alvo do curta-metragem de animação que vai ser assistido?*
- *Com qual propósito comunicativo foi produzido?*

Como é um curta-metragem de animação, voltado para o público adolescente, e muitos deles já conheciam esse gênero, logo foi possível a compreensão da história contada relacionando com o tema trabalhado. Os alunos falaram dessa relação e até disseram que muito do que aconteceu no filme acontece na escola, como os apelidos. A expressão que utilizo *propósito comunicativo* foi mais esclarecida aos alunos, pois muitos não conheciam e nem compreendiam o que queria dizer, então expliquei a eles, baseada em Antunes (2010), que é a finalidade, o objetivo específico com que o texto foi produzido, isto é, sua função comunicativa. Então, foi mais fácil analisar o curta-metragem com os alunos depois desse esclarecimento.

A partir dessas atividades, refleti que é importante o ensino por meio de gêneros, pois quanto mais gêneros os alunos conhecem, mais capacidade terá de agir responsivamente, ou seja, tem autonomia para agir em sociedade com a linguagem nas diferentes situações. (MOURA, 2017). Essa é uma situação que na minha prática de sala de aula vai ser repensada, pois trabalhar o gênero não é ensinar só a forma, utilizando a proposta das ADIs, percebi que o que desenvolve a discursividade dos alunos é a compreensão da utilidade em situações reais desses gêneros, pois servirá para a autonomia do sujeito em sociedade.

Com o curta-metragem houve uma participação efetiva dos alunos por ser um gênero muito conhecido por eles e por estarem envolvidos com o tema. A professora percebeu que é importante trazer gêneros que fazem parte do contexto social dos alunos, pois eles se familiarizam e compreendem melhor a função desse gênero discursivo nas situações de comunicação. Não trazer um curta-metragem por trazer, mas que tenha um objetivo e os alunos devem ser orientados para isso, instigados a usar a oralidade para se colocar como sujeitos críticos, pois eles vão perceber o propósito comunicativo e construir sentido através da análise que farão do gênero.

Para finalizar essa atividade, solicito aos alunos que façam anotações no caderno sobre o que foi discutido e desenvolvido.

2º CICLO

Tema: Leitura de notícia e produção de cartaz

Duração: 07 horas/aula de 45 minutos cada

Data: 13/03-15/03/19

Objetivo: Desenvolver a compreensão do tema e o protagonismo do aluno a partir da leitura de uma notícia e da produção e exposição de cartaz.

Bibliografia de apoio:

Menino de 9 anos é internado na escola, Pontos de vista: caderno do professor (orientação para produção de textos). São Paulo: Cenpec, 2010 (Coleção Olimpíadas).

ATIVIDADE 1

Para iniciar esta atividade, organizo os alunos em 6 grupos. Participaram 34 alunos, pois 2 faltaram. Para dividir os grupos, utilizei uma dinâmica; entreguei um adesivo para cada aluno com um número (de 1-6) os grupos se formaram pelo número que cada um pegou, isto é, quem recebeu o número 5 se juntava aos outros que também tinham o mesmo número. Foi uma forma de fazer uma mistura entre eles, pois, na maioria das vezes, quando pedimos se organizarem em grupo, sempre tem aqueles alunos que ficam excluídos.

Feita a distribuição dos grupos, falo para os alunos que nessa atividade vamos trabalhar com o gênero escrito notícia, fazendo alguns esclarecimentos sobre o gênero para que eles tivessem uma compreensão prévia. Em seguida, escrevi no quadro a manchete da notícia:

“Menino de 9 anos é internado após agressão na escola”

Expliquei para eles o objetivo da manchete nas notícias. E para instigá-los, fiz algumas perguntas previamente. Abaixo estão apresentadas quais foram as perguntas:

- *O que será que aconteceu para ele ser agredido?*
- *Quem será o agressor?*
- *O que isso tem a ver com o tema que estamos trabalhando?*

Abaixo apresento um trecho relevante do diálogo que tivemos:

P: o que será que aconteceu para ele ser agredido?

J.S: bem que não aceitavo ele... ((exita))

P: por quê:?:

J.S: por ser diferente... acho...

J.H.S.M: foi bullying?

P: vamos ver... quem será que o agrediu?

((muitas falas ao mesmo tempo, que ficam incompreensíveis no áudio))

A.R: algum menino ruim da escola... porque diz a-gres-são na EScola...

J.S: eh::: ...isso mesmo

P: o que isso tem a ver com o tema que estamos trabalhando?

M.V.B: PROFESSORA... éh:: ...porque o bullying é agressão... por isso... acho que ele sofreu bullying... pode sê por sê diferente... sei lá:::

P: pode ser... a falta de tolerância para com o outro... de amor ao próximo... valores que pouco são desenvolvidos na família e na ESCOLA... podem gerar esse tipo de situação...

Essa conversa que antecipa a leitura é muito importante para fazer com que os alunos fiquem curiosos em descobrir na leitura se suas hipóteses estão certas, além de que vão ampliando sua discursividade, através dos conhecimentos construídos sobre o tema. Solicito que cada grupo anotasse sua resposta no caderno. Em seguida, entrego a cópia da notícia para cada aluno e peço que façam a leitura silenciosa. Essa atividade não foi muito proveitosa porque estava um barulho enorme na sala ao lado, pelo fato de ter faltado o professor da turma, e isso atrapalhou a concentração dos alunos. Outro fator, é que como estavam em grupo, muitas vezes dispersavam da leitura para a conversa paralela. Nesse momento, tive que intervir e levá-los a voltar para a atividade.

No entanto, os alunos já estão mais à vontade com o tema, sendo assim mais fácil o uso da oralidade por eles. Observei na primeira atividade que, às vezes, não é só a atitude do professor que faz as coisas darem certo no processo de ensino-aprendizagem, pois a questão dos fatores contextuais da escola, de uma certa forma, intervém nisso, todos tem que estar trabalhando em conjunto para que realmente dê certo. Digo isso porque, geralmente, a efetiva falta de professores na escola atrapalha muito o andamento das aulas, na sala onde desenvolvi o projeto, temos que conviver direto com o barulho externo às salas e o corre-corre dos alunos, pois ficam sem aula e sem orientação por parte da gestão escolar, situação que, de

certa forma, distrai a atenção dos meus estudantes. Não há uma preocupação em resolver esse problema e percebo que esse é um fato nas escolas públicas: diversos professores faltam muito, mas as aulas perdidas pelos alunos não são repostas, muito menos gestão e coordenação pedagógica fazem para contornar essa situação que atrapalha toda a escola e quem se prejudica é o aluno.

Durante a atividade em grupo conversam mais, no entanto foi possível ouvir as ideias deles. Alguns ainda mantiveram a atitude passiva, mas já consegui com que eles falassem mais, se colocassem como sujeitos ativos. A seguir, veja a notícia utilizada:

Figura 7 – Notícia *Menino de 9 anos é internado na escola*.

Notícia

Menino de 9 anos é internado após agressão em escola

Agência Estado

O menino Marco Antônio, de 9 anos, foi agredido por cinco garotos da mesma faixa etária dentro da sala de aula e na saída de uma Escola Estadual, anteontem, numa cidade próxima à região de Ribeirão Preto (SP). Devido à agressão, ele foi internado e passou por exames de tomografia e ressonância magnética em Ribeirão Preto. Marco terá alta hospitalar amanhã e usará colar cervical por 15 dias.

Segundo a mãe, de 27 anos, o filho sofre com as brincadeiras de colegas porque é gago. Após a agressão na escola, ele não mencionou nada em casa. Dentro da sala de aula (3ª série), ele foi atingido por um soco, um tapa e um golpe de mochila. Na saída da escola, a inspetora o mandou sair pelos fundos, mas os agressores perceberam e o cercaram, desferindo socos e chutes em seu corpo.

Na manhã de ontem, Marco acordou com o pescoço imobilizado. A avó o levou à escola e os cinco agressores foram mandados para casa pela direção. Revoltada,

a mãe quer processar a escola e ainda retirar os três filhos de lá — Marcô é o mais velho dos irmãos. A delegada Maria José Quaresma, da DDM, disse que cinco garotos foram identificados e serão ouvidos nos próximos dias.

O caso, registrado na DDM (Delegacia de Defesa da Mulher), será investigado e passado à Curadoria da Infância e da Juventude. A Secretaria Estadual da Educação informou que foi aberta uma apuração preliminar para averiguar a denúncia de agressão entre alguns alunos da escola. “Caso seja constatado que o fato aconteceu dentro da escola, o Conselho Escolar vai definir as medidas punitivas em relação aos estudantes, como, por exemplo, a transferência de unidade”, disse a nota da Secretaria.

Agência Estado, 18/9/2009.
(Para uso neste Cadernô, os nomes, assim como outras informações que possam identificar os envolvidos, foram substituídos ou suprimidos.)

11

Fonte: Pontos de vista: caderno do professor (orientação para produção de textos). São Paulo: Cenpec, 2010 (Coleção Olimpíadas).

Após a leitura silenciosa realizada pelos alunos, devido aos problemas que mencionei anteriormente, faço a leitura em voz alta da notícia, depois proponho uma conversa dirigida sobre o texto, elencando algumas questões como:

- *O que é uma notícia?*
- *Qual a função social da notícia?*
- *Pertence a que atividade social (esfera comunicativa)?*

- *Como se organiza?*
- *Quem é o autor? E a que público se dirige?*
- *O autor dá a opinião dele sobre os fatos?*
- *Qual a relação entre o caso de agressão apresentado na notícia com o tema que está sendo estudado?*

Além de outras questões que foram surgindo no decorrer da conversa, pois um discurso chama outros discursos, que surgem através das vozes sociais trazidas pelos alunos. Desta forma, os alunos foram compreendendo o gênero por meio da reflexão feita com a leitura da notícia e análise dela em uso. Eis, a seguir, algumas falas dos alunos durante essa atividade.

J.C.S.: a notícia serve pra informá/ das coisa que acontece... pertence no jornal...

W.P.S.: ele não dá: ...opinião... só diz o que aconteceu...

E.L.G.S.: porque se tornou costume para os agressores fazer isso?...só porque ele era gago...

N.M.B.: a escola não tomou nenhuma providência... e devia...

W.P.S.: porque eles se acostumaram a praticar o bullying... e isso motivou a esse nível de violência... de agressão passou para agressão verb... não... de agressão verbal passou para agressão física

P: podemos dizer que tudo que aconteceu foi por conta do preconceito? Mas o que é preconceito?

J.C.S.: SIM::: ...preconceito é não respeitar a diferença do outro...

É possível observar que os alunos já conseguem argumentar mais sobre o tema a partir das leituras que fizeram, pois já apresentam uma compreensão maior, ou seja, já conseguem rediscursivizar. O aluno N.M.B aponta um fator que revela um problema que muito angustia os alunos em relação aos casos de *bullying*: a escola, na maioria das vezes, não toma nenhuma atitude para acabar com isso. A partir dessa fala do aluno, expliquei que, às vezes, a escola não toma atitude porque os alunos não denunciam, certas coisas acontecem e nem professor, nem gestão sabem que está ocorrendo pelo pacto de silêncio que fazem. Vale observar também a atitude responsiva nas falas desses alunos, pois já se posicionam, dizem o que pensam. Então, refleti que levar os alunos a essa atitude autônoma pode ser possível através de atividades que integram leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, no entanto, o professor tem que possibilitar a autonomia dos alunos, instigando-os a falar, articulando as

ideias que eles apresentarem com o contexto sócio-histórico em que vivem e as vozes sociais que vêm com esses discursos.

Entretanto, para os alunos isso tudo é novidade, conforme foi dito, eram acostumados à atitude passiva, cujo ideal era que ficassem calados e o professor era o dono do saber, os alunos meros aprendizes, repetindo o que lhes era transmitido. Por isso, alguns chegaram a me perguntar quando iria começar as aulas de português de verdade, pois para eles aula de português é escrever conteúdo, decorar regras e nomenclaturas e fazer lista de exercício. A par de tudo isso, podemos compreender que essa visão tradicional de ensino ainda é um fator que atrapalha o desenvolvimento dos aprendizes, por eles não perceberem as atividades desenvolvidas como ações que vão contribuir para a ampliação da capacidade linguística e discursiva deles. Foi necessário conversar muitas vezes com eles, para esclarecer e instigá-los a participar. Veja um trecho em que argumento sobre a importância das atividades desenvolvidas na intervenção.

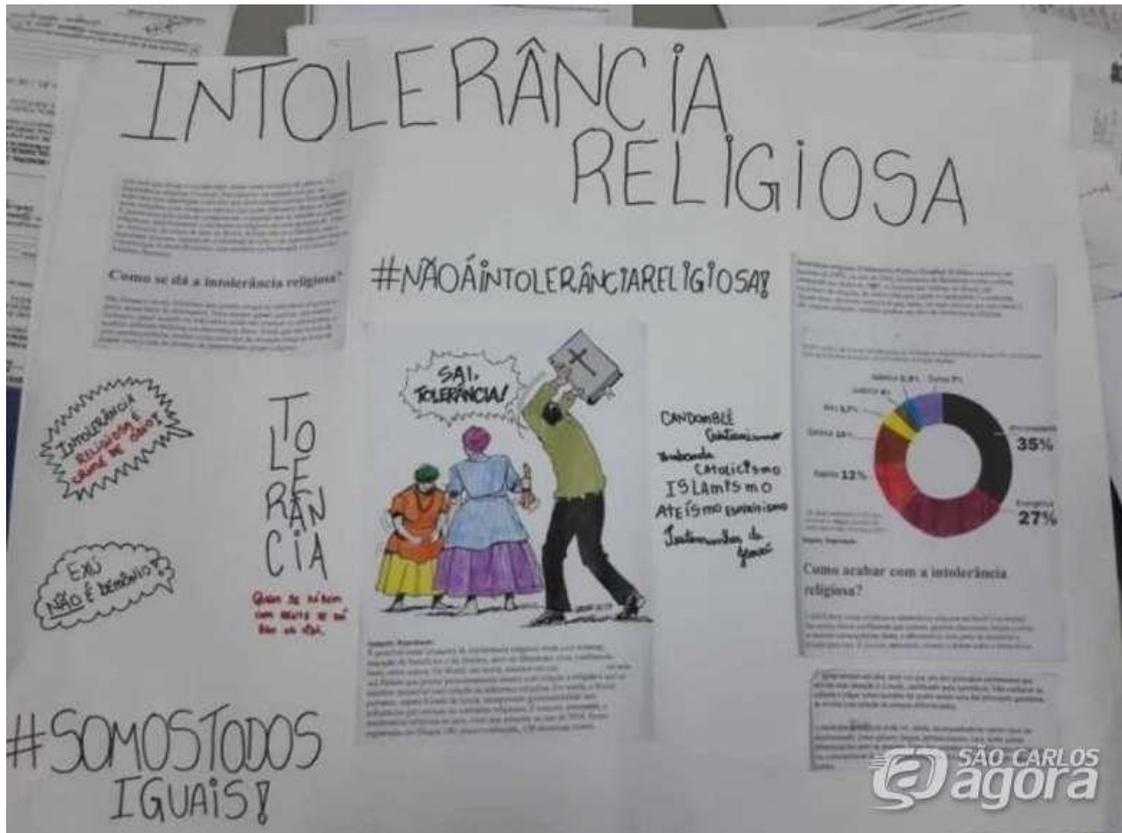
P: observem que as atividades que estamos desenvolvendo exige muito de vocês a reflexão e a análise... no estudo do tema BULLYING... nós:: ...já passamos por gêneros diferentes... e vocês foram aprendendo muito sobre esses gêneros... nos aspectos funcionais... ou seja... para quê:: ...eles são utilizados em determinada situação NA sociedade... ISSO é estudar a língua... aprender:: ...a utilidade das práticas sociais... de maneira reflexiva a partir de um tema... em que vocês FALAM, opinam, PENSam e constroem conhecimento

ATIVIDADE 2

Nesta atividade, planejei uma ação em grupo, para isso seria necessário o uso de celular com internet e a produção de cartaz, mas a maioria dos alunos não tem celular e na escola não funciona nenhum computador com internet, só o do diretor. Então tive que mudar os planos, faz parte do processo de ensino, nada é estanque, temos que estar preparados para a flexibilidade das ações, pois é o contexto de sala de aula quem vai nos mostrar que atitudes tomar, se não termos essa compreensão, muitas atividades não terão aproveitamento. Desta forma, os alunos organizados em grupo foram instruídos a buscar informações sobre o tema estudado em casa. Nessa pesquisa buscaram informações, notícias e dados estatísticos sobre *bullying*.

Antes da realização da pesquisa, conversei com eles sobre o gênero cartaz e mostrei em projeção no data-show um modelo de cartaz para os alunos entenderem como se organiza um cartaz e sua finalidade discursiva, solicito que cada grupo traga sua pesquisa pronta, exibida no cartaz, na próxima aula, para apresentar à turma e depois deixar em exposição numa área da escola (cantina). A seguir está o cartaz utilizado para estudo com os alunos.

Figura 8 - Cartaz para estudo



Fonte: G1 São Carlos e Araraquara. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2018/09/24/entidades-repudiam-atitude-de-vereador-que-retirou-trabalho-sobre-tolerancia-de-mural.ghtml>, acesso em 14 de março de 2019.

A apresentação dos cartazes foi muito inusitada e proveitosa, pois os alunos trouxeram os cartazes com a pesquisa e fizeram uma exposição oral do cartaz.

Figura 9 – Alunos apresentando cartazes em sala de aula



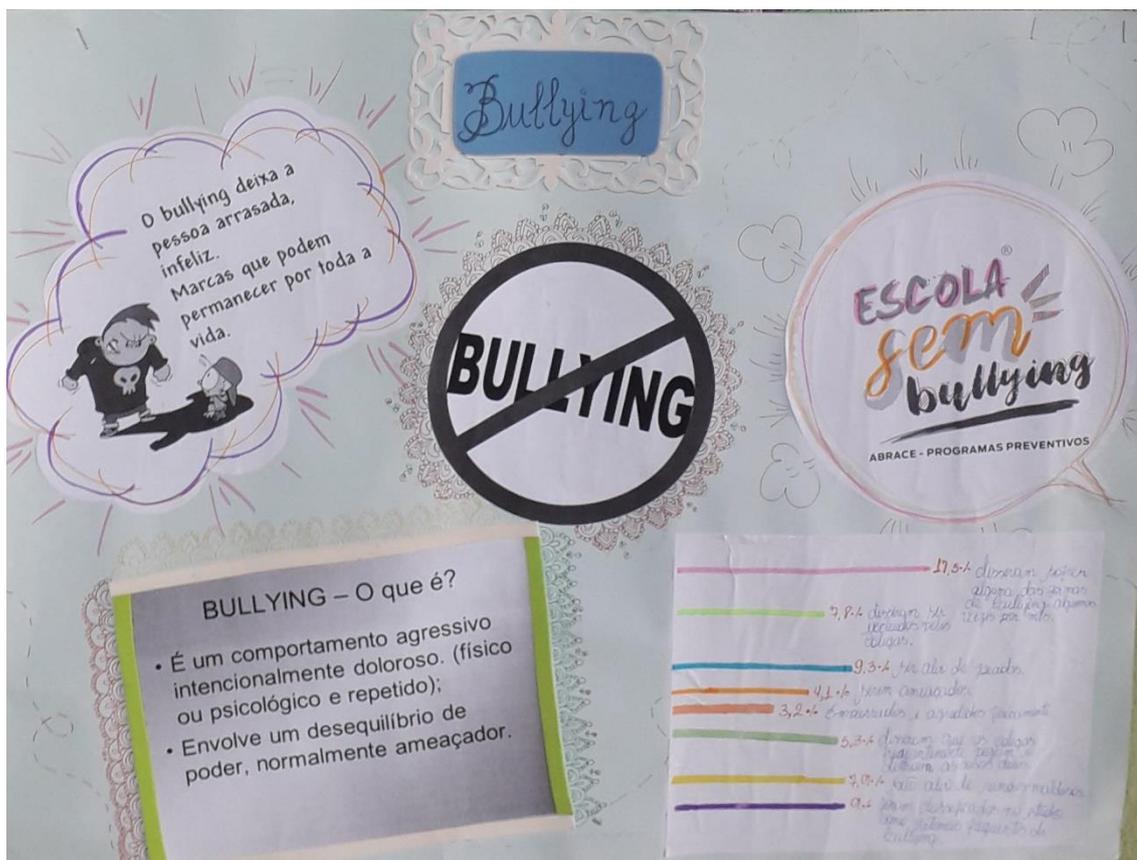
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora / março de 2019.

Figura 10 – Cartaz produzido por alunos



Fonte: produção de cartaz realizada em grupo por N.M.B., F.J.R., V.C.B., D.V.G.A e V.C.F.

Figura 11 – Cartaz produzido por alunos



Fonte: produção de cartaz em grupo realizada por N.M.B., F.J.R., V.C.B., D.V.G.A e V.C.F.

Nessa produção é possível perceber que os alunos compreenderam a função de um cartaz e fizeram uma boa distribuição das informações sobre o *bullying*, utilizando recursos multimodais. Além observar que esses alunos já apresentam um comportamento diferente em relação ao tema, pois, a partir das discussões, das leituras e da escrita, demonstram opiniões e informações sobre o tema de maneira consciente e crítica.

O grupo do cartaz acima trouxe uma pessoa que foi ex-aluna da escola, com a idade de 18 anos, a qual vou identificar como Maria, para contar sua história sobre os atos de *bullying* que sofreu na escola e fora dela. Foi um momento importante, primeiro, porque mostra que os alunos já tomam atitudes, sem precisar serem solicitados, e segundo, a troca de informações com uma pessoa que passou por situações difíceis, por ter sofrido *bullying* contribuiu para a análise das situações e vozes sociais trazidas por ela para ampliar o conhecimento dos alunos.

Após a apresentação dos cartazes, colocamo-los em exposição na área da cantina da escola, devido ser um lugar de muito fluxo de pessoas. Os alunos ficaram muito apreensivos, pois diziam que as outras turmas iriam rasgar o cartaz deles. Nesse caso, é possível perceber a questão do desrespeito que os alunos da escola têm para com os trabalhos escolares, por isso é

necessário sempre haver atividades de exposição como essas para que toda a escola compreenda a importância e as valorize.

Com essa atividade, percebi uma mudança nas atitudes dos alunos em relação a falar o que pensa. Segundo Moura (2018), todo sujeito se constrói na história a partir dos discursos de que se apropria para poder posicionar-se. Então, as atividades que foram desenvolvidas trouxeram esses discursos, o que contribuiu para que essa responsividade já seja percebida nos estudantes.

Como professora, percebi a importância de trazer os alunos para o protagonismo em sala de aula, como as aulas ficam interessantes e os alunos saem daquele estado de apatia, que na maioria das vezes eles apresentam. Também, percebi que é necessário o professor não desistir do seu objetivo, pois situações contrárias vão aparecer para não dar certo, como já foi citado anteriormente, mas mostrar-se empolgado e que se importa com os alunos, pois além de ser um mediador do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é também um ser humano que está interagindo com outros seres humanos para ajudá-los a desenvolver-se através da linguagem, trazendo as palavras de Vygotsky (2000, p. 149) “ um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social.”

Portanto, durante as atividades desenvolvidas, comecei a perceber que o êxito para chegar à ampliação da capacidade linguístico-discursiva é, principalmente, mostrar aos alunos que eles são sujeitos do discurso, importantes para a sociedade, que podem modificá-la através de suas atitudes nas situações de interação social por qual passam e isso pode acontecer de maneira positiva, se agirem responsivamente. As atividades didáticas devem servir para mostrar isso a eles, a fim de que eles vejam utilidade naquilo que estão fazendo em sala de aula.

3º CICLO

Tema: O que se diz e se pensa sobre o Bullying.

Duração: 9 horas/aula de 45 minutos cada.

Data: 20/03 – 05/04/2019

Objetivo: Desenvolver o conhecimento dos gêneros artigo de opinião e carta argumentativa e seu propósito comunicativo, a fim de levar os alunos a concordar ou discordar e argumentar, ou seja, à atitude responsiva por meio das ADIs.

Bibliografia de apoio:

O bullying sempre existiu. Artigo de opinião de Tom Coelho, disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/veropinião.php?obullying-sempre-existiu>

Carta argumentativa. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57308>

ATIVIDADE 1

Nesse ciclo, os alunos já compreendem o tema e já se posicionam sobre ele. Por isso, para levá-los à atitude responsiva, vale trabalhar os gêneros da ordem do argumentar.

Essa atividade inicia com o tema “Argumentação”. Esclareço aos alunos que vão ler gêneros da ordem do argumentar e para isso precisam entender o que é argumentar. Então realizamos uma roda de conversa para falar sobre a argumentação. Veja a fala da professora a seguir:

P: a argumentação é uma ação realizada verbalmente na fala ou na escrita para defender um ponto de vista... uma opinião sobre algum tema... assim::... busca-se convencer o interlocutor... aquele a quem nos dirigimos) sobre aquilo que acreditamos através de ARGUMENTOS... devemos entender que tese é a ideia principal que defendemos... eh... e os argumentos são as justificativas dessa ideia principal ou tese... é importante compreender esses conceitos para analisar uma argumentação... com certeza vocês já se utilizaram da argumentação... não é::?

F.S.S.: eu faço isso com a mamãe... quando eu quero que ela compre algo pra mim... aí tento convencer ela...

K.P.M.: com os amigos a gente argumenta porque... eh... às vezes querem me convencer de uma coisa e eu digo que não... e porque ou querem ir a um lugar e eu pra outro... aí a gente discute até decidir

Após isso, entrego para cada aluno a cópia do artigo de opinião “O bullying sempre existiu” de Tom Coelho. Antes, porém, esclareço sobre a função social e o propósito comunicativo do gênero artigo de opinião. Questiono os alunos sobre o título:

- *Vocês concordam que o bullying sempre existiu?*
- *O que será que o autor vai falar sobre isso? qual será a opinião dele?*

Veja a resposta de uma aluna:

N.M.B.: que o bullying não é de hoje... acontece há muito tempo... acho que ele vai argumentar sobre isso...

Na roda de conversa sobre argumentação, posso perceber, nas respostas dos alunos, como está sua capacidade discursiva. Na fala da aluna N.M.B. acima transcrita, percebemos

que ela entendeu o que é argumentação e o propósito comunicativo do gênero em estudo, por isso já consegue fazer uma antecipação do que será apresentado no texto a ser lido. Na verdade, após os esclarecimentos sobre argumentação, também sobre o artigo de opinião, percebi que a maioria dos alunos tiveram as mesmas impressões do aluno citado acima. Com isso, reflito como é importante esclarecer antecipadamente sobre o assunto que vai ser tratado e o gênero para que o aluno saiba o que vai estudar e entenda a função da atividade a ser desenvolvida.

Em seguida, solicito que façam a leitura silenciosa do texto, verificando qual é a tese do autor e os argumentos que utilizou para defender seu ponto de vista. Utilizo a metodologia proposta por Kleiman (2016) de que se deve preparar a leitura com um objetivo para que o aluno saiba qual a utilidade da atividade desenvolvida.

A seguir, observemos o artigo de opinião utilizado nesta atividade:

Figura 12 – Artigo de opinião

O bullying sempre existiu

O bullying sempre existiu. Anos atrás as vítimas eram chamadas de CDFs, nerds ou puxa-sacos. Eram jovens que se sentavam nas primeiras fileiras de carteiras na sala de aula, prestavam atenção no professor e na matéria lecionada, inquiriam e respondiam perguntas, faziam o dever de casa e, conseqüentemente, tiravam boas notas. O contraponto era a "turma do fundão", formada por rebeldes e descolados.

Os atos de bullying eram bem conhecidos. Desde o "corredor polonês", onde vários estudantes se enfileiravam para escorraçar o alvo com alguns petelecos, tapas e breves pontapés, a chamada "geral", até o famigerado "te pego lá fora". A opressão era mais física do que psicológica, pois o constrangido tinha em sua defesa o fato de ser, normalmente, melhor aluno que seus agressores.

Claro que também tínhamos o assédio ao gordo, ao feio e ao varapau. Mas a questão é que estas ações eram contidas em si mesmas. As escolas mantinham "bedéis" para colocar ordem na casa e coibir atos de violência, sem falar que ir "parar na diretoria" era temido pela maioria dos alunos.

Contudo, se o bullying ocorresse, ao chegar em casa a vítima ainda iria ter com seus pais. Alguns poderiam dizer: "Não reaja, pois não é de sua natureza", no melhor estilo "ofereça a outra face". Já outros argumentariam: "Se apanhar de novo lá fora e não reagir, vai levar outra surra quando chegar em casa".

Mas isso tudo são histórias de 30 ou mais anos atrás, tempos em que a educação era partilhada pela igreja, a família e a escola. A igreja católica se viu alvejada, no Brasil, pelo avanço dos evangélicos e outras religiões, de modo que passou a se preocupar mais com seu negócio do que com seus clientes. A família abandonou o modelo patriarcal, migrando para o nuclear. Agora a mulher trabalha fora, acumulando a chamada dupla-jornada, ou seja, cuidar de seu emprego e dos afazeres domésticos, sobrando menos tempo para dar atenção aos filhos. Esta nova rotina profissional levou à desagregação familiar. Assim, a educação foi entregue à tutela quase exclusiva da escola que, por sua vez, também se tornou um grande negócio.

Neste quadro, coloque como tempero os conflitos de valores, a influência da mídia e os novos paradigmas sociais. Agora temos alunos que não respeitam professores, colegas e até os pais, pois têm grande dificuldade de lidar com o conceito de hierarquia. O apelo ao consumo transformou pátios em passarelas, por onde desfilam roupas e celulares. Os péssimos hábitos alimentares promoveram o crescimento da obesidade contrastando com a ditadura da beleza. E a cereja do bolo: a comunicação pelas redes sociais que levam as vítimas à exposição instantânea e em larga escala.

A solução para amenizar o bullying não passa por mais regras, coerção e punição. Passa pelo resgate dos valores e a conscientização sobre o que é certo e o que é errado, tarefa esta da igreja, da família, da escola e também da sociedade.

(Tom Coelho 2011 . Educador, conferencista e escritor com artigos publicados em 15 países. É autor de 'Sete Vidas – Lições para construir seu equilíbrio pessoal e profissional', pela Editora Saraiva, e coautor de outros quatro livros. Acessado em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?o-bullying-sempre-existiu&codigo=AOP0284, 09/11/2018)

Fonte: COELHO, Tom. *O bullying sempre existiu*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/veropiniao.php?obullying-sempre-existiu>, acessado em 18 de março de 2019.

Terminada a leitura silenciosa dos alunos, a professora lê em voz alta para a turma o artigo de opinião. Após isso, mantém-se uma conversa com os alunos sobre o texto, dessa

vez, poucos alunos se manifestaram para falar. Como se pode observar na transcrição de trechos da conversa sobre o artigo de opinião:

P: e então... gostaram do texto?... observem que nós falamos de argumentação e ele argumenta bastante nesse texto para defender seu ponto de vista... né?... primeiro... QUAL é a tese dele... ou seja... a ideia que o autor defende até o fim?

F.J.R.: o bullying...

N.M.B.: que o bullying sempre existiu... não é de hoje...

P: isso mesmo...essa é a tese dele... sempre existiu o bullying... sempre ocorreu... e ele vai utilizando argumentos para defender isso... como os exemplos de fatos do passado... né? ((os alunos concordam e ninguém mais se manifesta))

P: quando lemos um texto... é bom conhecermos quem é o autor escreveu o texto... para poder ter uma noção das motivações... crenças e valores que levaram que ele escrevesse essas ideias... vamos lá ver?

F.J.R.: educador:...

N.M.B.: conferencista e escritor...

P: se vocês pesquisarem na internet... vão encontrar muitos outros textos que Tom Coelho escreveu... pra quem vocês acham que ele escreveu esse artigo?... qual o público?

F.S.S.: pra todos...

J.H.S.M.: principalmente pra quem sofre bullying

P: vocês não acham que ele tem um público específico... por exemplo... professores...

J.H.S.M.: éh... mas é pras pessoas que sofre...

P: observem no texto que o autor traz ideias que mostram suas crenças e valores sobre o tema quando ele fala de religião e família... vamos analisar... quando lemos um texto temos que olhar a opinião do autor e refletir eh... a nossa opinião também em relação a dele... quais são as ideias... os discursos que ele traz para colocar no discurso dele? olhem lá o que ele fala sobre a igreja católica ((lê o início do quinto parágrafo do artigo de opinião))... que acham?... será que o autor não está jogando a culpa do bullying ao fato das outras religiões terem vindo para o país e enfraquecido a igreja católica? ((todos ficam calados))

P: e a questão da mulher... observem a ideia do autor de que a quebra do modelo patriarcal... e a vinda da mulher para o mercado de trabalho eh... também são coisas que contribuíram para os problemas do bullying?

F.J.R.: eu discordo com essa ideia que ele coloca... de que a mulher tem menos tempo pro filho... eu discordo porque tem sábado e domingo... () porque muitas mulhé/ como a senhora que é professora... não tem tempo pros seus filhos no sábado e domingo ()

F.S.S.: ele quis dizer menos tempo... ((confuso))

P: entendo... F.S.S... mas será que dá de generalizar:... será que não há mulheres que mesmo trabalhando tem tempo pra seus filhos... esse poder de reflexão nós sempre temos que ter no discurso das pessoas... as pessoas falando ou escrevendo vão nos trazer IDEIAS... a gente vai ler ou ouvir e refletir... será que é isso mesmo?... De onde ele vem?... que ideias ele quer reforçar?... quais são os valores e crenças dele?... observem que ele traz crenças religiosas... discurso machista...

A partir da conversa sobre o artigo de opinião “O bullying sempre existiu”, percebi que os alunos foram acostumados a ler um texto, mas de maneira superficial, buscando respostas prontas, explícitas no enunciado, sem ser necessário refletir sobre o sentido proposto pelo autor e muito menos quem ele é e que ideologias ele traz em seus discursos. Diante de tal situação, foi necessário que a professora instigasse os alunos a refletirem sobre isso, a fim de que eles comecem a observar sobre essas características tão necessárias para a construção do sentido pelo leitor. Esse é o processo de reflexão linguística em falta em nossas escolas, geralmente, como aponta Kleiman (2000) o professor se foca naquilo que é dito no texto, a informação explícita, mas não abre espaço para o não-dito. E é o não-dito que leva os alunos a pensar linguisticamente, ao invés de apenas reproduzir um modelo tradicional de ensino que há muito está falho e engessado, as avaliações governamentais são a prova disso.

Após essa conversa, finalizamos a atividade.

ATIVIDADE 2

Para dar prosseguimento ao estudo dos gêneros da ordem do argumentar, apresento aos alunos o gênero Carta Argumentativa. Entrego para cada aluno a cópia de uma carta argumentativa. Faço a leitura em voz alta para eles e, em seguida, vou mostrando como o gênero se organiza, mas chamo a atenção deles de que dependendo do interlocutor, pode haver modificações, isto é, para que eles percebam que não é uma forma reificada. Também mostro a importância da argumentação nesse gênero. Para isso acontecer fui levantando questões para ir instigando-os a analisar a carta e compreendendo sua organização e propósito comunicativo. A seguir algumas questões que utilizei:

- *Quem é autor do texto, ou seja, o locutor?*
- *A quem ele se dirige?*
- *Qual o propósito comunicativo desse gênero?*
- *Como é organizado, ou seja, como é a estrutura geral do texto?*

- *Quais são os argumentos do autor?*
- *Qual é a linguagem utilizada?*

A partir desses questionamentos, os alunos foram analisando e percebendo a função social e a organização da carta argumentativa. Por isso, houve uma participação maior deles durante essa atividade, porque falei para eles que iriam escrever um texto nesse gênero para interlocutores reais. E assim, procuraram tirar suas dúvidas.

Observemos a carta argumentativa utilizada, logo abaixo:

Figura 13 – Carta argumentativa

Campinas, 19 de novembro de 2006

Senhores associados,

Mando-lhes essa carta para solicitar medidas efetivas acerca do biodiesel. Sei que esse recurso cresce a cada instante no país, mas temos que mostrar para a população, para as pessoas que trabalham com a gasolina, por exemplo, que esse recurso ajuda as famílias pobres, que moram na zona rural.

O biodiesel proporcionará uma nova fonte de renda, facilitará o cumprimento da exigência do programa nacional de biodiesel que diz "no Estado de São Paulo, 30% das oleaginosas para a produção de biodiesel sejam provenientes da agricultura familiar", as indústrias terão acesso à redução de impostos federais se cumprirem o que é pedido.

Se isso realmente virar realidade, os sistemas de transporte coletivo dos centros das cidades serão transferidos para as lavouras das plantas oleaginosas, ajudando na luta contra a poluição urbana, melhorando a qualidade de vida das pessoas, do ambiente urbano, gerando, como já mencionei, renda no campo, alimentando os trabalhadores rurais e suas famílias, fazendo com as riquezas sejam redistribuídas, diminuindo a desigualdade social que é tão eminente em nosso país.

Só dessa forma nosso país vai crescer como deveria e também vai proporcionar para essas pessoas um bem estar, um sentimento de que nosso país ainda tem salvação, fazendo com que trabalhem bem e melhor.

Obrigada pela atenção,
C. F.

Fonte: Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=57308>, acessada em 21 de março de 2019.

Após essa atividade, proponho aos alunos que escrevam uma carta argumentativa a gestores das seguintes instituições públicas: escola, Secretaria de Educação, câmara de vereadores, prefeitura, assistência social e conselho tutelar para solicitar que tomem atitude sobre os atos de *bullying*, haja vista que vêm ocorrendo com frequência nas escolas da cidade em que eles moram. Os alunos gostaram muito da ideia, pois a maior reclamação deles é que ninguém faz nada para combater o *bullying* na escola.

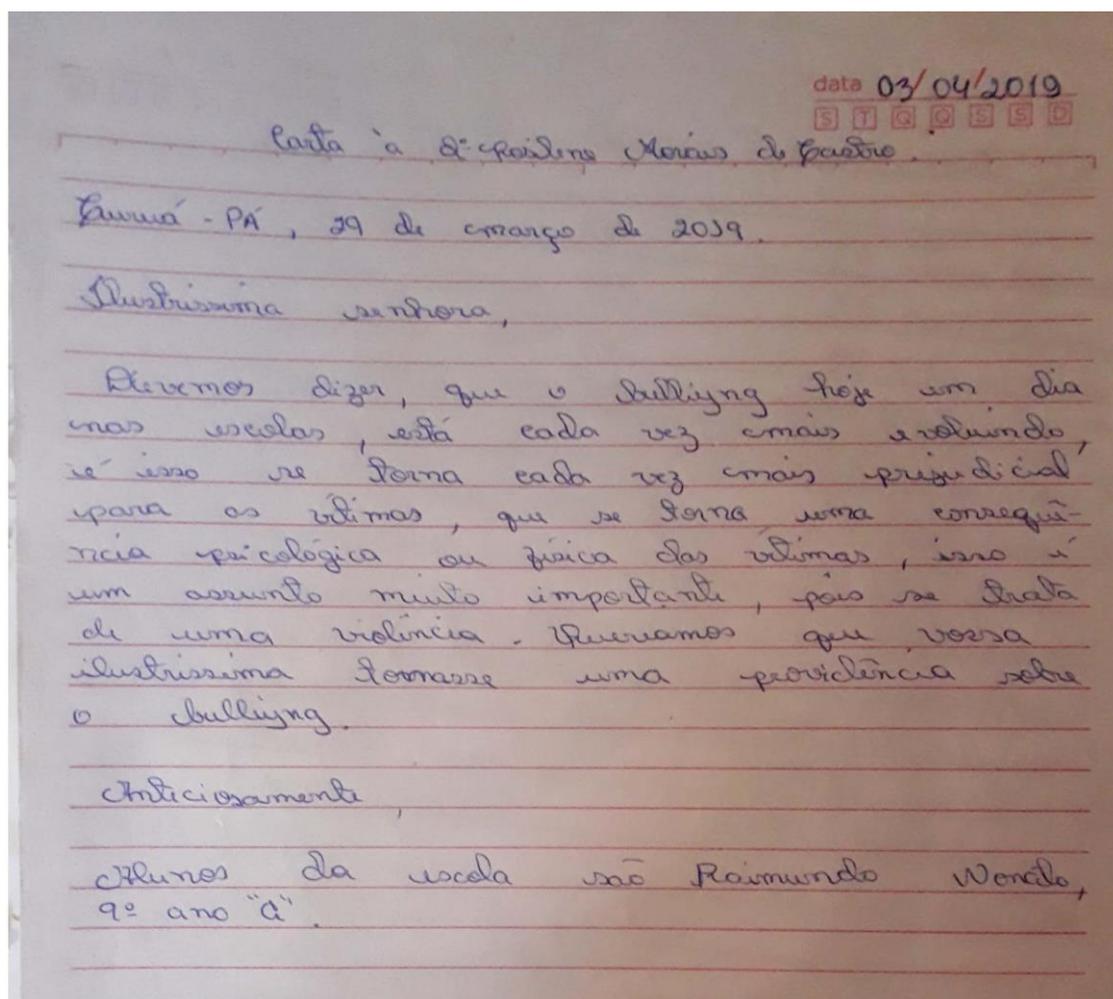
Desta forma, organizo-os em seis (6) grupos, cada grupo ficou responsável para escrever a carta argumentativa para uma das entidades listadas acima em nome da turma. Para isso, cada grupo pesquisou o nome do gestor da instituição pela qual ficou responsável, o que ele faz, para poder começar a escrever a carta. Foi uma atividade muito produtiva, pois percebi o interesse deles em fazer. Uma das questões que os motivou foi o fato de o interlocutor ser real, o que pouco acontece nas produções textuais na escola, pois, geralmente,

é sempre o professor o interlocutor, o que causa uma despreocupação com a função social do texto produzido pelo aluno e sim uma preocupação com a forma e a ortografia. Essa atitude do aprendiz leva-o a produzir textos monovocais, sem estilo próprio, devido o aluno não saber qual a função ou utilidade daquilo que está sendo solicitado a fazer.

Através da produção escrita deles, fomos fazendo a reflexão linguística, percebi que ficaram muito animados, pois sempre que traziam o texto para eu ler, íamos conversando sobre a melhor maneira de utilizar tal palavra ou conectivo, a organizar as ideias que pretendiam colocar em sua carta. Mesmo assim, os alunos ainda sentiram dificuldade em argumentar sobre o que estavam dizendo. Então entrei com a mediação para ajudá-los. Em alguns casos, eles fugiram do tema, falando de outras coisas que não tinham nada a ver com o tema em questão desenvolvido.

Veja abaixo duas produções iniciais da carta argumentativa.

Figura 14 – Produção inicial de Carta argumentativa em grupo



Fonte: produção escrita em grupo dos alunos V.C.F, E.C.S, F.C.S, K.P.M, H.C.P, E.J.P.

A partir da análise dessa produção inicial, observo que ela demonstra a situação que falei sobre a falta de argumentos na hora de escrever a carta, apenas um parágrafo com três argumentos; 1º: *o bullying está cada vez mais evoluindo*, 2º: *se torna cada vez mais prejudicial para as vítimas*, 3º: *traz consequências*. Mesmo com um conhecimento prévio sobre o tema tratado, os alunos ainda se sentem inibidos a escrever, por isso exploraram pouco os argumentos. A organização da carta segue o modelo da que utilizei para eles lerem, como a saudação ao destinatário no início. Desta forma, o estilo pouco aparece, pois houve mais preocupação com a forma, ainda apresentando problemas relacionados à pontuação, organização sintática e uso de pronome de tratamento adequado ao gênero.

Figura 15 – Produção inicial de carta argumentativa de um aluno

dia 27 de março de 2019

Carta aos vereadores da cidade de Curitiba
 Vossa excelência
 Vereadores da câmara municipal de Curitiba

Devo dizer, que eu, em melhor não, aluno das escolas estamos lhes pedindo que nos ajudem a acabar com o que está acontecendo entre nós e proporcionar saúde e bem-estar. Uma coisa muito feia e chata para alguns alunos, os chamados agressores juntamente a eles os seus estudantes que agredem tanto verbalmente quanto fisicamente. É mais engraçado vem agora, os professores que deveriam ser aqueles mais preocupados com os que estão sendo agredidos, são os que se preocupam menos. Para alguns não ficam vivos e depois vão embora. Assim não acontece nada e ainda por cima dizem o mais triste é desnecessário de hoje em dia, mas não é pois o bullying não é desnecessário ele pode causar feridas que marcam a vida das pessoas, e do futuro e essa pessoa pode ser perigosa e podem ficar iguais aos ossalines do monarca de Suzano. Então vamos nos prevenir e impedir que outros pessoas não se tornem ossalines e matem outros pessoas. Então nós lhe pedimos que nos ajudem com o poder que vocês tem

At: Alunos do 9º ano A"

Fonte: produção escrita individual do aluno F.J.R.

Nessa produção escrita, podemos perceber que o aluno coloca-se como sujeito responsivo, pois argumenta sobre o problema do bullying apontando exemplos e opinando sobre as situações que ocorrem na escola: “o bullying não é brincadeira ele pode causar feridas que podem marcar a vida de uma pessoas”. A compreensão do tema já é mais ampla. Mesmo que os problemas de norma-padrão existam ainda, mas podemos perceber o desenvolvimento discursivo que esse aluno já conseguiu nesta atividade, esse é o foco das ADIs. Através da produção escrita deles, posso dizer que o êxito maior dessa atividade foi

durante a reflexão linguística feita na produção escrita das cartas, pois os alunos foram construindo suas ideias, tirando as dúvidas sobre as construções da carta. Uma atividade muito construtiva.

Quando os grupos finalizaram o texto final da carta argumentativa, cada um fez a leitura em voz alta para os colegas. Após a leitura, solicito que os grupos interlocutores façam suas considerações sobre a produção escrita dos colegas.

ATIVIDADE 3

Nesse momento, os alunos já estão com a carta argumentativa pronta, assim, solicito que digitem suas cartas. Vale ressaltar que algumas cartas ainda apresentam poucos argumentos, mas nesse primeiro momento foi o que eles ainda conseguiram fazer, mas já é um passo para trabalhar a ampliação da capacidade discursiva deles, se levarmos em consideração o contexto escolar de aprendizagem desses estudantes.

Para digitar suas cartas, dois alunos trouxeram notebook de casa, então eles os usaram para fazer essa atividade, emprestei meu computador para um grupo, e os outros três grupos foram encaminhados à secretaria da escola para utilizar os computadores deste setor, pois não há laboratório de informática na escola. Durante essa atividade, eu ficava auxiliando os grupos no processo de digitação e de reflexão linguística.

Figura 16 – Alunos digitando a carta argumentativa



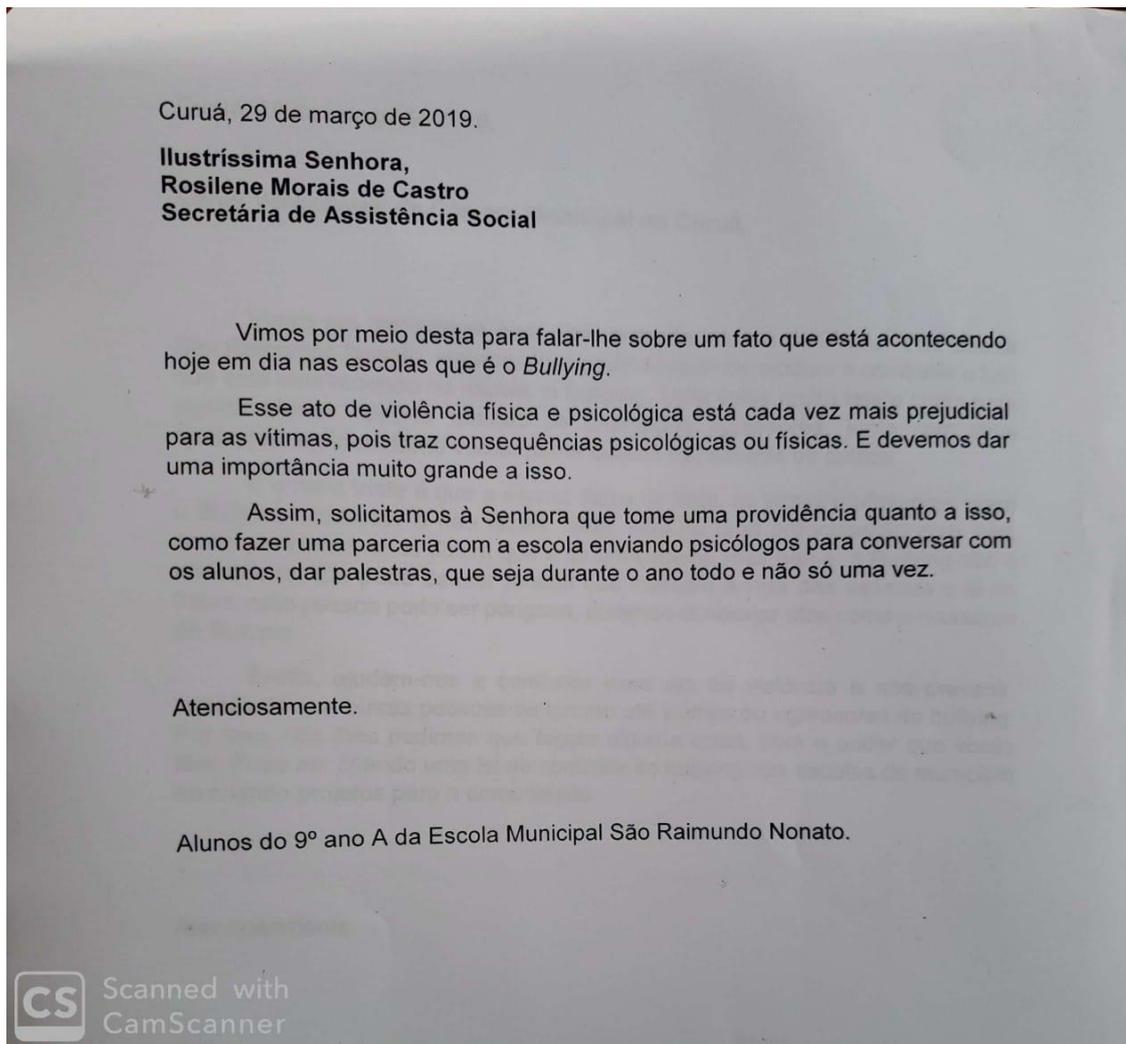
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora / março de 2019.

Nessa atividade senti muita dificuldade, principalmente porque não tive o apoio da escola, então tinha que dar suporte na digitação para os grupos que ficaram na sala de aula e os que ficaram na secretaria. Alguns não dominavam a técnica de digitação muito bem, então era muito demorado, assim eu os orientava nesse aspecto também. Desse modo, a turma ficou um pouco dispersa e alguns ociosos ou bagunçando. Ademais, senti muito a falta do apoio da escola, pois foi uma atividade programada e que a gestão e a coordenação pedagógica sabiam que iria acontecer, mas durante a atividade, nem apareceram, muito menos encaminharam alguém para ajudar. Diante dessas situações, reflito que desenvolver um projeto sozinha, sem o apoio da instituição escolar, pode ser desafiador e até frustrante algumas vezes, pois você se sente só e isso desestimula.

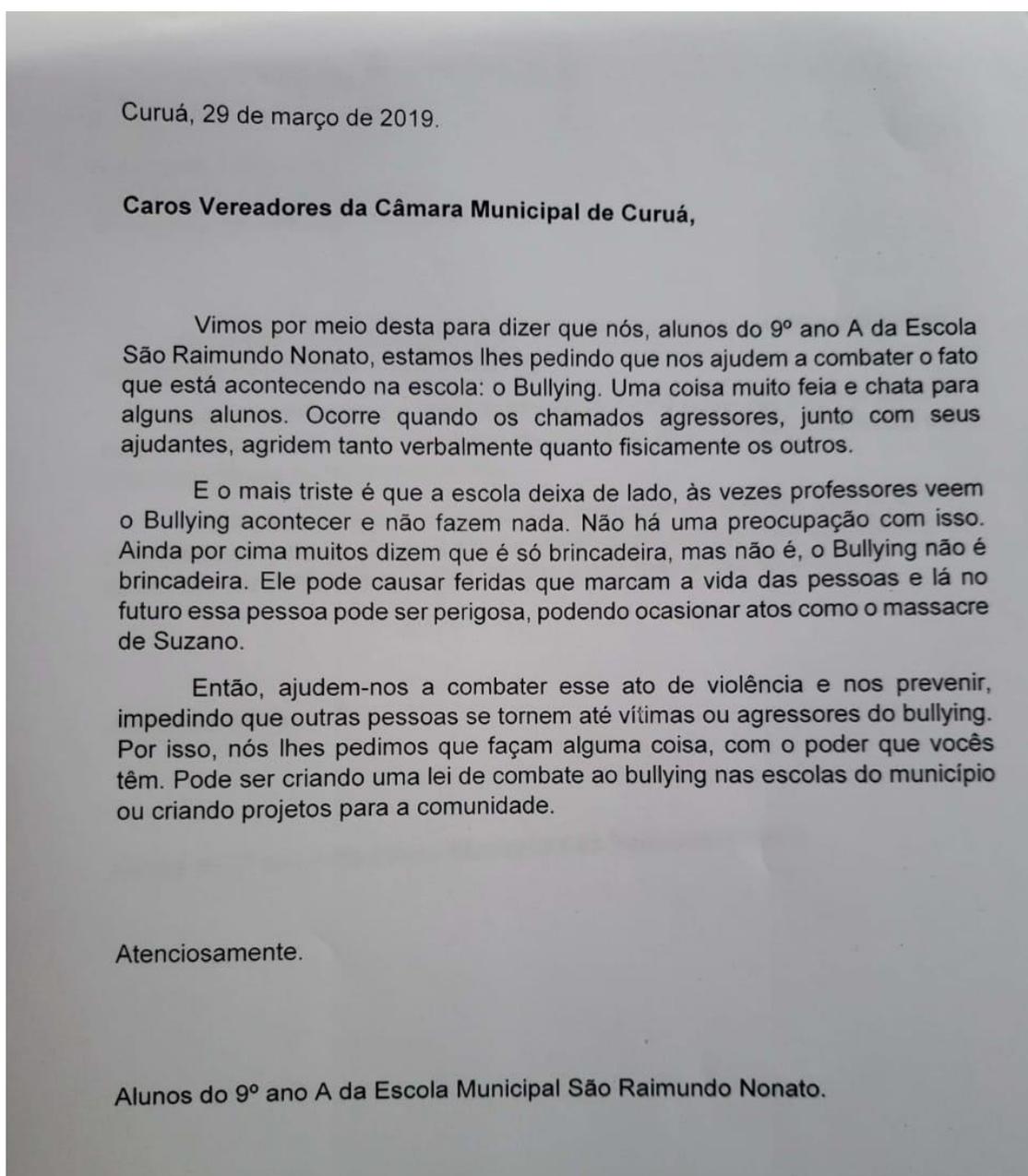
As cartas foram impressas na escola, levamos para a sala de aula para mais uma vez analisarmos e serem aprovadas, pois cada carta representa a turma, por isso, eles precisam conhecer o teor de cada uma. Li cada carta em voz alta para a turma. Não fizeram nenhuma consideração, talvez porque durante a digitação as considerações iam sendo feitas por mim e pelos colegas do grupo. Em seguida, entregamos as cartas para o diretor encaminhá-las aos destinatários. Os estudantes ficaram muito ansiosos em saber qual resultado teria o envio das cartas às instituições.

A seguir veja as duas produção da carta argumentativa já finalizada das versões anteriores mostradas aqui.

Figura 17 – Produção final da carta argumentativa de um grupo



Fonte: produção escrita e digitada pelos alunos V.C.F, E.C.S, F.C.S, K.P.M, H.C.P, E.J.P.

Figura 18 – Produção final da carta argumentativa de um aluno

Fonte: Produção escrita e digitada por F.J.R.

Nas produções é possível verificar que muitos alunos desenvolvem-se com responsividade, como é o caso da carta do aluno F.J.R que apresenta argumentos e pontos de vista como *“ele pode causar feridas que marcam a vida das pessoas e lá no futuro essa pessoa pode ser perigosa...”*.

Esse ponto de vista e todo o texto traz à tona a preocupação do aluno com as consequências do bullying, evocando vozes sociais expressas, principalmente, pela mídia devido ao massacre de Suzano, ocorrido nesse período. Como foi digitado, o aluno

rediscursivizou e organizou a questão de parágrafos e pontuação através da reflexão do que ele falou e escreveu anteriormente.

Para finalizar a atividade realizamos uma roda de conversa sobre as atividades desenvolvidas nesse ciclo. Faço a seguinte pergunta para começarmos a conversa:

Quais impressões vocês tiveram das atividades desenvolvidas, ou seja, o que vocês puderam refletir sobre o aprendizado que tiveram, coisas que vocês verificaram que não sabiam antes e puderam aprender nas atividades que desenvolvemos?

Veja algumas das respostas dos alunos:

F.J.R.: achei muito legal escrever de verdade para uma autoridade... tomara que eles faça mesmo alguma coisa...

M.P.B.M.: gostei da atividade em que a gente escreve... eh... e a professora ajuda a gente a pensar sobre o que tá escrevendo... dá de ter muita ideia e aprender

N.M.B.: eu tenho muita VERgonha de falar... e aqui nas aulas tô me soltando... já nem me reconheço ((risada))... acho que é porque gostei do tema...

Na roda de conversa para concluir o ciclo, houve uma interação maior entre alunos e professora, mas alguns ainda se mantiveram calados. Nesse caso, reflito que mesmo as atividades sendo positivas, onde temos a certeza de que contribuem para o desenvolvimento do aluno, mas o público-alvo tem suas peculiaridades, podendo impedir que as coisas avancem. Essa turma vem de um histórico escolar em que ser passivo era regra, não era estimulada a falar, nem escrever com liberdade de ideias. Então chegou ao 9º ano com essas características e está sendo um entrave fazer os alunos serem protagonistas das ações, pois eles não eram acostumados. Entretanto, já percebo que as ADIs podem atingir esse objetivo, pois muitas atividades fizeram os alunos saírem da zona de conforto e falar, expor, escrever, mesmo que alguns ainda se neguem. Como na fala da aluna N.M.B.: *“eu tenho muita VERgonha de falar... e aqui nas aulas tô me soltando... já nem me reconheço ((risada))... acho que é porque gostei do tema...”*

Observamos que ela percebe a transformação que está acontecendo com ela e isso a deixa entusiasmada, além disso, a aluna demonstra certa autonomia para dizer o que pensa.

Por isso, reforço que as ADIs devem ser trabalhadas constantemente com os alunos, pois como afirma Moura (2018) torna-os autônomos, reflexivos e interventivos sobre o que leem e escrevem. Não é de uma hora para a outra, mas se houver vontade, o professor consegue.

4º CICLO

Tema: Palestra “Todos juntos contra o Bullying na escola”

Duração: 15 horas/aula de 45 minutos cada

Data: 10/05 – 31/05/2019

Objetivo: Promover a realização do gênero palestra por meio de atividades que integram oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística a fim de desenvolver a atitude responsiva.

Bibliografia de apoio:

Preconceito, palestra de Leandro Karnal, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6ruPq5Z0Pw>. Acesso em 10 de maio de 2019.

Folder Bullying, disponível em: <https://diganaoabullyingcena.webnode.com.br/folder-bullying>

ATIVIDADE 1

O ciclo 4 desenvolve atividades que preparam os alunos para a produção do gênero oral palestra. Por isso, a roda de conversa foi muito proveitosa para notar a compreensão que os alunos têm do gênero. Primeiramente, organizo a sala em semicírculo e começo a roda de conversa com os alunos sobre o gênero palestra. Não é uma prática social desconhecida dos alunos, pois, sempre, palestras são realizadas na escola, principalmente pela Secretaria de Saúde, sobre higiene, DSTs entre outros assuntos. Neste caso, não utilizei um texto escrito para iniciar a roda de conversa, devido eu perceber que os alunos têm familiaridade com o gênero.

Após isso, escrevo no quadro algumas questões norteadoras para entender o gênero discursivo em estudo:

- *O que é uma palestra?*
- *Qual a finalidade de uma palestra?*
- *Para que serve?*
- *A que público se destina?*
- *Onde pode acontecer?*

A seguir, veja alguns diálogos sobre o gênero que os alunos fizeram junto com a professora.

J.C.S: PALESTRA é uma apresentação... ((dúvida))

F.S.S.: quando nós assiste palestra... eles quiere ensinar algo pra nós... então acho que palestra serve pra ensinar...

P: isso... serve para ensinar... informar... argumentar sobre um tema

P.: a principal característica da palestra é ser di-vul-ga-da oralmente... para um público coletivo... isto é... a gente realiza a palestra só pra uma pessoa?

M.P.B.M.: não... todos... muitas pessoas...

A.R.G.: a palestra é feita eh...para alunos...

P: o público da palestra é diverso... vai depender da instituição... do tema ou área de interesse... no caso de vocês::... o público será os alunos... pois o tema é de interesse para eles

Nesse diálogo, observamos que o conhecimento prévio dos alunos aponta que a palestra é um gênero escolar, devido terem mais contato com este gênero na escola. Percebo isso, na fala do aluno A.R.G. ao afirmar que a palestra é feita para alunos. Então foi necessário esclarecer para eles que as esferas de circulação da palestra são variadas, pois depende do contexto e da necessidade do público para quem esse gênero oral será apresentado.

Depois dessa conversa e reflexão, achei relevante passar o vídeo de uma palestra de 8 minutos, cujo tema é “*Preconceito*” de Leandro Karnal para eles perceberem que a palestra não ocorre só na escola e que tem uma importância nas práticas sociais. Antes, solicito aos alunos que analisem os aspectos da palestra que vão assistir, a postura e entonação do palestrante, a linguagem que ele utiliza, ponto de vista e argumentação, entre outras características que acharem relevantes.

Nessa perspectiva, quando Moura (2018) afirma que é necessário que o aprendiz conheça vários gêneros para compreender suas funções nas práticas sociais, esta atividade é a prova, pois muitas vezes eles têm contato com o gênero, mas não há um esclarecimento sobre ele e sua funcionalidade é despercebida, o que faz o aluno perder a oportunidade de aprender muito sobre um gênero discursivo como a palestra. Fica com um conhecimento reduzido e estagnado.

Assim, quando houve o contato com o vídeo da palestra de Leandro Karnal, os estudantes puderam compreender mais sobre o gênero, pois foram construindo as informações de compreensão da palestra por meio de suas próprias reflexões. Esse é o processo de reflexão linguística, em que o aluno vai desenvolvendo seus conhecimentos sobre a língua por meio do estudo que fazem do gênero e as ideias colocadas por eles através da mediação da professora. Com isso, desenvolvem um aprendizado com autonomia e criticidade.

Após assistirem ao vídeo, socializamos as impressões e a análise do que foi visto no vídeo, relacionando com o que foi estudado sobre o gênero em foco.

Foi um momento de tirar as dúvidas sobre o gênero. Considerando o que foi dito, uma compreensão maior sobre o gênero palestra ocorreu, coletivamente a turma, junto com a

professora, constrói uma lista no quadro branco com as informações sobre o gênero a fim de servir de subsídio para as atividades a serem desenvolvidas. A professora solicita que eles também escrevam no caderno.

Quadro 1 – Lista de informações do gênero palestra

LISTA DE INFORMAÇÕES SOBRE O GÊNERO ORAL PALESTRA

- 1) ASSIM COMO UM TEXTO ESCRITO, A PALESTRA TEM QUE SER ORGANIZADA COM INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO.
- 2) O PÚBLICO É DIVERSO, ENTÃO DEVE SER PENSADO EM TERMOS DE GÊNERO, IDADE, INTERESSES, PREFERÊNCIAS, NÍVEL DE INSTRUÇÃO.
- 3) O USO DA LINGUAGEM DEPENDE DO PÚBLICO, UTILIZA-SE UMA LINGUAGEM ADEQUADA A ELE.
- 4) USO DE RECURSOS VISUAIS (SLIDE COM IMAGENS, VÍDEOS).
- 5) O PROPÓSITO COMUNICATIVO É INFORMAR, ARGUMENTAR SOBRE UM TEMA OU CONSCIENTIZAR.
- 6) USO DE MATERIAIS AUXILIARES (OS FOLDERS).
- 7) A FALA DEVE SER CLARA E OBJETIVA PARA MANTER A ATENÇÃO DO PÚBLICO.

Fonte: lista desenvolvida em sala de aula pelos alunos do 9ª A e a professora de língua portuguesa.

ATIVIDADE 2

Após a compreensão sobre o gênero, então é o momento de fazer a preparação para a palestra: organizo a turma em seis grupos de seis alunos cada, para desenvolver essa organização, sorteio os componentes para fazer uma mistura dos grupos e assim eles terão oportunidade de socializar com outros colegas nesse trabalho, pois geralmente eles fazem sempre com os mesmos indivíduos. Solicito a cada grupo que organize a apresentação da palestra com o tema “Todos juntos contra o Bullying na escola” para o público específico: turmas de 6º, 7º e 8º anos da escola. Cada grupo ficou com uma série para realizar a palestra, também faço o sorteio para designar as séries a serem trabalhadas. Distribuídos assim:

Grupo 1: 6º ano manhã

Grupo 2: 7º ano manhã

Grupo 3: 8º ano manhã

Grupo 4: 6º ano tarde

Grupo 5: 7º ano tarde

Grupo 6: 8º ano tarde

Os alunos mostraram-se temerosos em fazer a apresentação da palestra para um público real, pois nunca tiveram a oportunidade de falar a um público fora da sala de aula, mas concordaram em realizar a atividade, porque possuíam certa familiaridade com o tema. Primeiramente, oriento que a apresentação seria realizada na sala de aula para análise pela turma e reelaboração, caso necessário, chamada de “palestra piloto”; depois disso, seria apresentada às turmas acima especificadas na escola.

A partir daí, esclareço aos alunos como devem proceder na organização da apresentação para a palestra, para utilizarem as mídias, o data-show e computador. Eles procuravam tirar as dúvidas em muitos aspectos como: linguagem, tom de voz, gestos e olhar. E assim, fomos conversando sobre a atividade. Tudo preparado, marco a apresentação da “palestra piloto”.

Veja alguns diálogos dessa atividade.

F.J.R.: PROFESSORA... é verdade que quando a gente vai falar pro público eh... deve focar na testa de uma pessoa... que não fica NERVOSO?

P: não obrigatoriamente... muitas pessoas tem suas estratégias para falar ao público... mas... o que vocês devem evitar é olhar para cima... ou fixar em apenas uma pessoa... pois dá a entender que está nervoso ou evitando o público ((risos))

J.C.S.: tem que falar alto... né::?

P: sim... tem que trabalhar a entonação... principalmente porque vão falar com microfone... quando se fala muito baixo... não prende a atenção do público

D.S.P.: a linguagem que a gente utiliza com eles deve ser de acordo com a idade deles... né... prof...

P: muito bem D.S.P... a linguagem utilizada se adequa ao tipo de público que vocês vão palestrar... no caso de vocês... cada grupo terá um público específico...

É importante notar no diálogo apresentado os alunos já mostram sua atitude responsiva, pois já são capazes de compreender aspectos do gênero como a linguagem a ser utilizada, como mostra a fala do aluno D.S.P.: *“a linguagem que a gente utiliza com eles deve ser de acordo com a idade deles... né... prof...”*

Isso é um avanço muito grande, pois percebi o interesse em aprender sobre o gênero. E o que notei foi que o que os levou a isso foi o fato de os alunos saberem que a atividade que iriam desenvolver tem utilidade, seriam ouvidos por um público real que espera deles atitude autônoma e conhecimento do tema que iriam abordar. Esse é um fator que o professor deve atentar: os alunos estão cansados de realizar atividades que não servem para nada, só para ganhar uma nota no final do bimestre, mas que fora da escola pouca serventia terá; nós, professores, devemos desenvolver atividades que abordem situações reais de uso que façam o aluno notar a importância de se aprender as práticas para sua vivência social a fim de que se desenvolva como sujeito capaz de interferir e de contribuir na sociedade.

Nessa perspectiva, é possível tirar os alunos da passividade. Quando o aluno F.J.R. pergunta: “*PROFEssora... é verdade que quando a gente vai falar pro público eh... deve focar na testa de uma pessoa... que não fica NERvoso?*”. Observamos que há a necessidade dele de se impor, dizer coisa, mas como a falta de costume em realizar atividades assim, ainda demonstra uma autoestima baixa. Diante desse fato, entra a ação do professor agente de letramento, pois é necessário mostrar a eles caminhos para que saiam da atitude passiva e se empoderem. Não é fácil, primeiro porque, eu como professora, precisei acreditar que eles podiam para poder conduzi-los a desenvolver o gênero palestra. Confesso que muitas vezes pensei em mudar esse gênero por outro, devido não ter certeza de que conseguiria fazer os alunos desenvolverem a palestra, mas ao longo das atividades fui percebendo que seria possível. Isto quer dizer que as ADIs desenvolvem a responsividade tanto do aluno quanto do professor, pois os estudantes podem realizar muitas atividades, mas o professor precisa acreditar nisso, caso contrário, buscará sempre as ações mais fáceis e engessadas que não desafiam e estagnam.

Após essa conversa, os alunos pediram que fosse feita a produção de folders para distribuir ao público durante a palestra. Isso me deixou entusiasmada, pois, pela primeira vez, eles sugeriam uma atividade, tomavam atitudes. Como afirma Moura (2018) quando o sujeito se posiciona de maneira autônoma, reflexiva e interventiva sobre o que falam, leem ou escrevem as ADIs atingiram seu objetivo.

Então, combino que na próxima atividade trabalharemos o gênero folder, a fim de ser produzido por cada grupo para a palestra.

ATIVIDADE 3

Essa atividade surgiu a partir da ideia que os alunos tiveram em fazer folders para entregar ao público participante da palestra. O estudo do gênero folder foi uma novidade para

mim como professora que nunca havia trabalhado um gênero multimodal. Uma vez que muitos aspectos devem ser levados em consideração em gêneros como esse: cores, formato das letras, *design* das imagens e sua relação com a escrita. Assim, começo essa atividade falando sobre o gênero em estudo. Antes de eles fazerem a leitura de um folder, realizo uma conversa com eles para fazer um levantamento do conhecimento prévio que eles têm sobre o gênero, isto é, faço questionamentos sobre onde circula esse gênero, qual a finalidade, como é organizado, além de outras questões que levam os alunos a dizer o que sabem sobre ele. Veja o depoimento de dois alunos:

N.M.B: professora... em lugares como banco... no correio e no posto de saúde... eu já vi folder lá... a gente pode até pegar se quiser

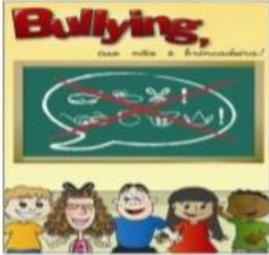
J.C.S: quando tem palestra na escola... eles dão folder pra nós... ele vem com imagens e mensagem... serve pra ensinar a gente sobre várias coisas...

A maioria já conhecia o gênero, mas mesmo assim, ficou muito entusiasmada com os recursos multimodais (imagens, desenhos, símbolos) que se utiliza no folder. Desta forma, percebi que gêneros multimodais devem ser apresentados aos alunos, pois faz parte da realidade deles, e que muito os instiga a desenvolvê-los e produzi-los. No entanto, a escola ainda não faz, por estar presa a modelos tradicionais de ensino que privilegia alguns gêneros e despreza, principalmente, os de uso frequente pelos jovens. Por isso, Rojo (2013) afirma que as práticas de linguagem ocorrem em determinadas situações de enunciação que se definem pelo funcionamento nas esferas ou campos de circulação do discurso situados historicamente. Assim, a escola precisa estar atenta a essas situações para propiciar experiências significativas aos alunos.

Somente após essa conversa, passamos para a leitura do folder "*Bulying na escola: diga não!*" da Escola Cena. Distribuo a cópia colorida para cada aluno e também o projeto no data-show. Informo aos alunos que o objetivo da leitura é compreender mais sobre o *bullying* e a maneira como o tema é organizado no folder a fim de que eles possam também produzir os seus. É muito importante, em qualquer atividade de leitura, apontar o objetivo da atividade aos alunos, pois segundo Kleiman (2000), toda leitura deve ter um objetivo, assim os alunos têm uma motivação para ler.

Figura 19 – Folder Bullying - parte externa.

**BULLYING NÃO É
BRINCADEIRA**



Quem nunca foi zoadido ou zoadu alguém na escola? Risadinhas, empurrões, fofocas, apelidos como "bola", "rocha de poço", "quatro-olhos". Todo mundo já testemunhou uma dessas "brincadeirinhas" ou foi vítima delas. Mas esse comportamento, considerado normal por muitos pais, alunos e até professores, está longe de ser inocente. Tal comportamento é tão comum entre crianças e adolescentes que recebe até um nome especial: *bullying*. Entenda mais sobre esse assunto.

"Deixe que a paz, o amor e a amizade invadam o seu coração! Diga não à agressão!"




www.diganaoobullyingcena.webnode.com.br



Fonte: Página do site Diga não ao Bullying, Escola Cena. Disponível em: <https://diganaoobullyingcena.webnode.com.br/folder-bullying>. Acesso em 17 de maio de 2019.

Figura 20 – Folder Bullying – parte interna.

O QUE É BULLYING?

Bullying, palavra de origem inglesa, que significa valentão, briga. É uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais, físicas ou psicológicas, praticadas de maneira repetitiva, por um indivíduo (bully ou valentão) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar e/ou agredir outro indivíduo, causando-lhe dor, angústia e sofrimento. Ocorre em uma relação desigual de poder, ou seja, em real situação de desvantagem para a vítima.

Esse fenômeno é tanto um problema social quanto mundial, ocorrendo em toda e qualquer escola (primária e secundária, pública ou privada, rural ou urbana) e até mesmo fora da escola, como na rua ou em áreas de lazer, na vizinhança, e, inclusive, com adultos nos locais de trabalho.

O QUE NÃO É BULLYING?

Discussões ou brigas pontuais não são bullying. Conflitos entre professor e aluno ou aluno e gestor também não são considerados bullying. Para que seja bullying, é necessário que a agressão seja praticada de maneira repetitiva e ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo bullying é uma agressão, mas nem toda agressão é classificada como bullying.

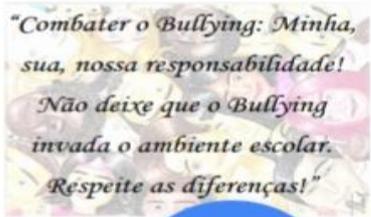
COMO ACONTECE O BULLYING?

O Bullying é praticado de diversas maneiras e a gravidade depende também do comportamento de sua vítima. Como exemplo, sua ação pode ser:

- **física:** empurrar, socar, chutar, beliscar, bater;
- **verbal:** apelidar, xingar, insultar, zoar;
- **materiais:** destruir, estragar, furtar, roubar;
- **moral:** difamar, disseminar rumores, caluniar;
- **psicológica:** ignorar, excluir, isolar, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tranzitar, chantagear, manipular, ameaçar, discriminar, ridicularizar;
- **sexual:** assediar, induzir e/ou abusar; e
- **virtual:** divulgar imagens, criar comunidades, enviar mensagens, invadir a privacidade (cyberbullying – bullying praticado por meio da internet e de celulares, geralmente de forma anônima.)

QUAIS SÃO AS CONSEQUÊNCIAS PARA O ALUNO QUE É ALVO DE BULLYING?

O aluno que sofre bullying, principalmente quando não pede ajuda, enfrenta medo e vergonha de ir à escola. Pode querer abandonar os estudos, não se achar bom para integrar o grupo e apresentar baixo rendimento escolar. Também pode demonstrar ansiedade, aflição, agressividade e baixa auto-estima.




Fonte: Página do site Diga não ao Bullying, Escola Cena. Disponível em: <https://diganaoobullyingcena.webnode.com.br/folder-bullying>. Acesso em 17 de maio de 2019.

A leitura foi feita, primeiro, individual e silenciosa, em seguida, fez-se a leitura compartilhada, cada aluno leu um trecho do folder. Em seguida, organizo a turma em grupos, cada grupo deve fazer a análise escrita do folder levando em consideração os aspectos multimodais e os elementos de construção do folder, além de observarem o propósito comunicativo do gênero.

Para que os grupos façam a análise e compreensão do texto, baseio-me nas questões norteadoras propostas por Coelho (2018) sobre o gênero:

- *Que imagem aparece na parte central da primeira página do folder? O que representa esse desenho?*
- *Como as crianças aparecem? O que isso representa?*
- *O que aparece escrito no cartaz da primeira página? Essa mensagem verbal tem coerência com os demais elementos do texto? Por quê?*
- *Qual o assunto principal a ser abordado no folder? Como ele pode ser identificado?*
- *Quais são as imagens utilizadas no folder? Qual a função delas?*
- *Em relação às frases que compõem o texto: o que elas comunicam? Quais palavras foram utilizadas para compô-las?*
- *Como as informações aparecem organizadas no texto? Por quê?*
- *Com qual finalidade o folder foi produzido?*

Essa atividade foi feita pelos alunos da seguinte forma: primeiro escrita no caderno e depois foi socializada cada questão oralmente.

Nessa atividade, os alunos não tiveram muita dificuldade em compreender o folder, pois, não é novidade para eles. Em relação aos aspectos multimodais, eles conseguiram fazer a relação das imagens com o verbal.

Em relação aos recursos verbais, foi necessário explicar a importância do uso do modo imperativo nos verbos em gêneros como o folder, isto porque os alunos não conseguiam perceber a intenção do verbo no imperativo, pois nem sabiam o que é o modo imperativo. Veja o que diz o aluno J.H.S.M. sobre isso, após o esclarecimento do citado modo verbal.

J.H.S.M: quando a gente quer pedir algo.. então esse pedido é no modo imperativo? igual tá no folder? porque lá diz... “diga não ao bullying”...

Então, observamos que só houve uma compreensão maior do texto quando os alunos entenderam os usos dos recursos verbais. E, esse é um problema que a turma apresenta, ainda não conseguem entender a função das palavras na maneira como são utilizadas no texto, ou

seja, para que utilizá-las, pois só a partir das ADIs é que começaram a fazer a reflexão linguística, eram acostumados a apenas decorar normas e nomenclaturas. É necessário o professor levar o aluno a perceber que para se compreender um texto, as palavras e as construções gramaticais têm funções específicas, como já postulava Antunes (2003), é a reflexão linguística, sem isso, muita coisa passa despercebida pelo aprendiz na construção de sentido do texto.

Figura 21 - Atividades em grupo escrita sobre o gênero Folder

APÓS A LEITURA DO FOLDER, RESPONDA:

1. Que imagem aparece na parte central da primeira página do folder? O que representa esse desenho?
 Representa crianças que estão defendendo a ideia contra o bullying na escola.
2. Como as crianças aparecem? O que isso representa?
 Elas aparecem unidas, apesar das apelidos dados a elas. Elas estão felizes e sorrindo, e isso mostra que nunca devemos ligar para o que as pessoas dizem.
3. O que aparece escrito na primeira página? Essa mensagem verbal tem coerência com os demais elementos textuais? Por quê?
 Aparece que tem vários tipos de crianças de diferentes formas de gêneros e características, sim a frase bullying na escola diga não! Por que eles estão por uma causa que está acontecendo na escola.
4. Qual o assunto principal tratado no folder? Como você o identificou no texto?
 O principal assunto tratado é o bullying. Pelas imagens para combater o bullying.
5. Quais são as imagens utilizadas no folder? Qual a função delas?
 As imagens são de crianças que querem acabar com o bullying, e a função é passar uma mensagem para as pessoas não se calarem e denunciarem.
6. Em relação às frases que compõem o texto: o que elas comunicam? Quais palavras foram utilizadas para compô-las?
 Mostra informações sobre o bullying, como: o que é, e que não é, como acontece, etc...
 Palavras em forma interrogativa, com exemplos em cada resposta das perguntas.
7. Como as informações aparecem organizadas no texto? Por quê?
 Com dados e imagens, porque com imagens e a interação, podemos entender mais sobre o assunto.
8. Com qual finalidade o folder foi produzido?
 A finalidade do folder é combater o bullying e incentivar as pessoas a não praticar o bullying nos ambientes escolares.

CS Scanned with CamScanner

Fonte: produção escrita realizada em grupo pelos alunos H.C.P., K.P.M., N.M.B., E.L.G.S., M.P.B.M., Y.K.S.C.

Após essas discussões e compreensões, solicito que cada grupo produza o seu folder, devido ser um público específico para cada equipe, essas produções serão apresentadas na

“palestra piloto”. Não foi possível realizar a produção de folder na escola, por falta de tempo e suporte midiático. Então cada grupo ficou responsável em fazer o seu em atividade extraclasse.

ATIVIDADE 4

Palestra Piloto: a professora e os alunos organizam o espaço da sala de aula para a apresentação da palestra “piloto” dos grupos. Combina com os grupos interlocutores as regras para assistir a palestra piloto: manterem-se calados e atentos às apresentações para fazer as considerações necessárias, levando em consideração os seguintes questionamentos:

- *A apresentação estava bem organizada?*
- *A palestra foi clara e de fácil compreensão?*
- *A função social foi trabalhada, ou seja, o propósito comunicativo?*
- *O locutor foi convincente e utilizou seu papel/funcionamento discursivo com eficiência?*
- *Houve uma preocupação do locutor com o interlocutor? A linguagem utilizada estava coerente com o público-alvo?*
- *Seguiram o tempo determinado?*

Desta forma, ocorreu a apresentação da palestra piloto de cada grupo, com tempo determinada para 10 minutos por equipe e a mostra dos folders. Apenas um grupo utilizou slides os outros não utilizaram porque disseram que não sabiam fazer. Após cada apresentação, foram feitas as considerações dos grupos interlocutores.

Após cada apresentação, foram feitas as considerações dos grupos interlocutores. Nessas considerações, o que eles mais apontavam é a entonação da voz, postura e olhar, pois muitos quando falavam, olhavam para cima.

Nessa atividade, o desenvolvimento do protagonismo dos alunos destacou-se, com destaque para os alunos que ficavam para fazer as considerações. Os que apresentaram a palestra piloto mostraram-se muito nervosos e pouco preparados para a atividade e se sentiam pouco à vontade quando eram abordados pelos outros colegas sobre sua apresentação. Desta forma, percebi que, por não realizarem atividades como essa, mesmo estando na série final do Ensino Fundamental, há um travamento muito grande em usar a oralidade de maneira objetiva e com funções específicas do gênero.

Em relação ao uso de slides, houve uma falha muito grande da professora em não trabalhar esse gênero com os alunos, haja vista que é muito necessário para ajudar como

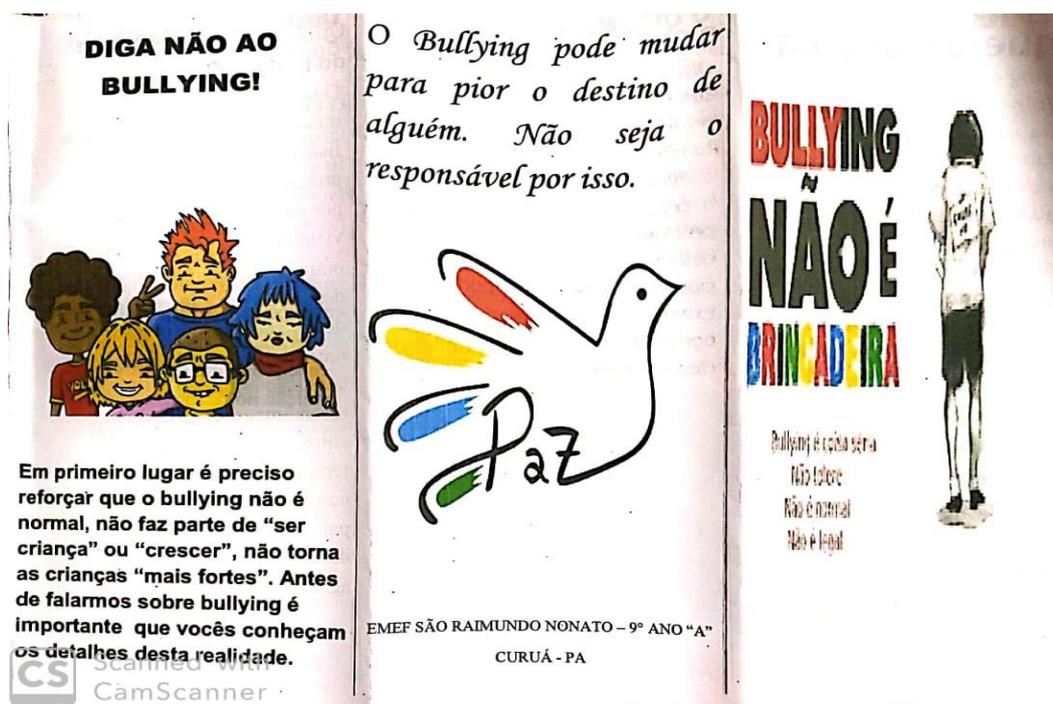
recurso na apresentação da palestra. Assim, os alunos que não sabiam como fazer, ficaram sem saber, um conhecimento que iria ajudá-los em toda sua prática escolar e também na sociedade. Essa visão o professor tem que ter em sala de aula: trazer aos alunos o estudos de gêneros que desenvolvam sua percepção da funcionalidade nas atividades sociais e, para isso, eles aprendam a utilizá-los tornando-se responsivos como bem define Bakhtin.

Nesse momento, comecei a refletir que o professor precisa acreditar no potencial dos alunos, para isso realizar atividades que desenvolvam sua responsividade é o primeiro passo, pois, geralmente, é o professor o protagonista e os alunos ficam em segundo plano, porque fazem atividades para o docente, sem saber para que estão fazendo. Na perspectiva das ADIs, os alunos são orientados sobre a função e a importância das atividades nas situações reais de interação social em que eles vivem, pois elas se desenvolvem por meio dos gêneros.

Após isso, combinamos os ajustes das apresentações das palestras que ocorrerão nos próximos dias, principalmente a produção de slides, pois marquei com cada grupo para ajudá-los na produção desse recurso de mídia.

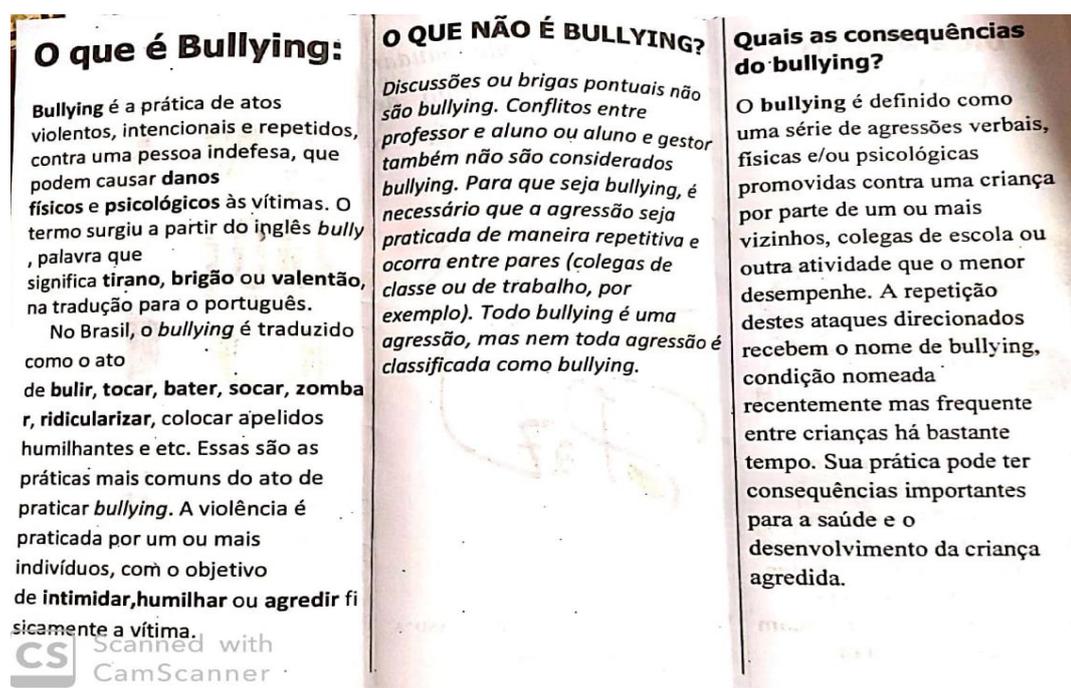
Alguns folders precisaram ser refeitos para reorganizar alguns pontos, como formatação e organização de ideias, porque percebi que alguns grupos pediram para outras pessoas fazerem, por isso, a composição e o estilo do folder ficou incoerente com os autores (adolescentes). Quando eles entregaram a produção final, deixei na escola para fazerem a reprodução a fim de ser entregue ao público da palestra.

Figura 22 – Folder produzido por um grupo para a palestra – parte externa.



Fonte: produção de folder em grupo feita pelos alunos M.P.B.M., N.M.B., J.H.S.M., E.L.G.S., K.F.S., M.L.X.

Figura 23 - Folder produzido por um grupo para a palestra – parte interna.



Fonte: produção de folder em grupo feita pelos alunos M.P.B.M., N.M.B., J.H.S.M., E.L.G.S., K.F.S., M.L.X.

ATIVIDADE 5

Momento da realização da palestra dos grupos com as turmas especificadas na área de reuniões da escola. Com o apoio da equipe pedagógica da escola, foi montada a estrutura para a realização da palestra: cadeiras enfileiradas, caixa de som com microfone e data-show, fixação dos cartazes e placas na área para ambientar o lugar. As turmas - de série em série - foram levadas para lá a fim de assistirem à palestra. Sempre com a presença da professora e dos outros colegas da turma palestrante.

Participaram 31 alunos dos 36 que compõem a turma. Os 05 que não participaram são alunos que nunca participam das atividades propostas nas aulas e, por isso, também não realizaram a palestra. Tentei várias estratégias para chamá-los a participar como: diálogo, conversa com os pais junto com a equipe pedagógica, enturmar com os colegas, pois sempre procuram estar sozinhos, mas eles não participam. Um aluno foi até conduzido pela gestão escolar para ser atendido por uma neuropsicopedagoga da Secretaria Municipal da Educação, mas não houve êxito. Desta forma, o que posso perceber é que cada realidade do aluno pode interferir em sua participação ativa na escola e que, às vezes, nos deixa sem saber quais medidas tomar.

Desta forma, os alunos organizados em grupos levaram seu material em pendrive (slide, vídeo, imagens). As cópias dos folders tiradas pela escola entreguei a cada grupo. Os estudantes mostravam-se apreensivos e nervosos, pois falar ao público, usando microfone, é uma atividade nova para eles, ou melhor, ser protagonista de ações na escola é uma novidade para eles, mas estavam prontos para realizar essa atividade.

A palestra ocorreu nos turnos manhã e tarde, pois os grupos foram divididos para apresentar para todas as turmas da escola. Apenas as turmas de 9º ano da tarde ficaram de fora em parte, pois a professora de Língua Portuguesa dessas turmas interessou-se pelo projeto de intervenção e o realizou em parceria comigo. Desta forma, os 9º anos da tarde finalizaram o evento da palestra com apresentações culturais (música, teatro, desfile, exposição de murais sobre o tema etc.). Por isso, essa atividade tornou-se um grande evento na escola, sendo acompanhado pela gestão, coordenação pedagógica, professores e pais. Tudo isso foi inesperado para os alunos, pois eles pensavam que seu público seria apenas os alunos da escola.

Figura 24 – Apresentação da Palestra



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora / maio de 2019.

Figura 25 – Apresentação da palestra

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora / maio de 2019.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos na atividade de apresentação da palestra, muito do que foi dito em sala de aula pelos colegas, foi melhorado: a postura, a voz, porque utilizaram microfone e isso contribuiu para a ampliação da voz. A construção das ideias a serem oralizadas foi bem coesa, principalmente porque o uso dos slides contribuiu para essa organização. Cada um sabia o que tinha que falar, sobre qual item iria desenvolver sua fala. Dois grupos realizaram dinâmicas com o público sobre o tema.

No entanto, alguns apenas leram os slides, sem aprofundar a temática das ideias trazidas, a exploração das imagens apresentadas nos slides também não ocorreu de maneira eficiente, apenas dois grupo fizeram isso. Dois alunos, em apresentações de grupos diferentes abandonaram a apresentação por estarem muito nervosos, sendo que outro colega teve de continuar. Nessas situações, a professora intervinha dando apoio ao aluno e conversando com o público.

Observamos que a importância dessa atividade não é o sucesso da palestra, ou visibilidade da escola, mas a participação dos alunos, o protagonismo deles. Para alcançar esses objetivos, foram feitas muitas atividades integrando oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística com vários gêneros discursivos abordando o mesmo tema “Bullying na escola”. Constata-se, desse modo, que a palestra é um gênero oral por exigir um público maior foi um desafio para professora e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa que ocorre na maioria das escolas, apresenta-se ainda enraizado no modelo tradicional de ensino, cuja gramática normativa/prescritiva é prioridade nas atividades em sala de aula, hoje deve ser revisto pelos professores e pela sociedade. Fato este que pesquisas e estudiosos da língua chamam a atenção e propõem novos caminhos a serem traçados por docentes que pretendem realizar um ensino utilitário, tornando os alunos sujeitos ativos em sociedade.

O professor, nesta perspectiva, precisa ser pesquisador, um estudioso da língua em busca de mudanças para o ensino, revendo suas práticas e concepções de ensino. Não é uma tarefa fácil, esbarramos em muitos obstáculos, principalmente, porque o próprio sistema educacional brasileiro impõe um modelo de ensino unificador, modelo autônomo de letramento definido por Street (2014), de tal maneira que não observa a realidade dos alunos. Diante disso, acredito que, seguindo esse modelo, forma-se apenas sujeitos passivos prontos para receber ordens sem questionar. Nós, professores, precisamos mudar essa realidade, é uma luta árdua, mas não impossível.

Assim, a partir dessas inquietações, além da atitude passiva dos alunos em sala de aula e baixo desempenho nas avaliações governamentais e na escola, entendo que a proposta das ADIs pode ser uma opção didática para modificar a realidade do ensino de língua, pois considera que leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística são atividades desenvolvidas com o texto como objeto de ensino, uma integrando-se a outra, a fim de ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos alunos, numa perspectiva interacionista e dialógica, de acordo com Bakhtin (2011, 2016) e Moura (2017). O professor, nesse sentido, apresenta-se como um mediador/agente de letramento.

De conformidade com tais premissas, este trabalho buscou analisar de que maneira, atividades organizadas por meio de gêneros discursivos orais e escritos, contribuem para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos com base nas ADIs.

Para fazer essa análise, desenvolvi uma pesquisa-ação a fim de compreender como ocorrem as ações didáticas com as ADIs, para tanto, coloco-me como observadora participante. Desse modo, percebi que, por meio da busca de respostas em relação às atividades e seu impacto sobre os alunos e professor, nada é acabado, há sempre um contínuo, pois quando confirmava algumas ideias, outros questionamentos surgiam. Quero dizer que este trabalho não termina aqui, na verdade, ele deixa abertura para novas pesquisas e interpretações, é assim que ocorre a construção do conhecimento. No entanto, afirmo que o

professor, o estudante de Letras ou uma pessoa que se interessa nos estudos da língua e ensino encontrarão nesta pesquisa muitos subsídios para ajudá-los a fazer uma reflexão sobre as concepções de ensino que ocorrem hoje no Brasil e quais atitudes tomar para realizar uma mudança útil e necessária.

A partir de ações didáticas desenvolvidas em 4 ciclos que partiram do tema “Bullying na escola”, perpassando por gêneros orais e escritos, os resultados apresentados demonstraram que desenvolver atividades de ensino da língua, por meio de uma concepção de linguagem interacionista e dialógica, cujos gêneros são estudados para compreender sua função social e desenvolver uma atitude crítica, emponderada e dinâmica em sociedade, apresenta resultados positivos em sala de aula. Desta forma, confirma a proposta das ADIs, pois percebi que a partir do trabalho com os gêneros em sala de aula, as atividades didáticas integradas levam em consideração os campos das atividades sociais a que eles pertencem e incentivam os alunos a refletirem sobre o funcionamento da língua, ampliando a capacidade linguística e discursiva deles.

A turma na qual desenvolvi a pesquisa, logo no início, apresenta-se muito apática, pouco falava, buscando sempre a instrução do professor para fazer alguma coisa. É uma realidade que vem se arrastando nas escolas brasileiras devido advir de uma tradição de ensino que, segundo Rojo (009), prioriza o beletismo e a normatização. No entanto, com as ADIs, houve uma mudança perceptível na atitude deles em sala de aula. Agora, no final da pesquisa eles já se posicionam responsivamente tanto escrita quanto na fala, e isso, para mim, é um grande avanço.

No 1º ciclo, houve um obstáculo grande para fazê-los falar. Conforme se constatou, apenas 06 alunos falaram na atividade 1. Mas, ao observar nos ciclos 2, 3 e 4 eles já falam, dão informações, argumentam, refletem. O gênero final do 4º ciclo foi um gênero oral, a palestra, confesso que logo no início tive medo de eles não conseguirem realizar pelas características que citei há pouco, até quis mudar para um outro gênero. No entanto, como fui percebendo o crescimento dos alunos discursiva e linguisticamente, desenvolvi o gênero palestra com eles e foi realizado na escola por 31 dos 36 discentes da turma. Os 05 alunos que não apresentaram são sujeitos que, infelizmente, não consegui de nenhuma forma fazê-los participar da maioria das atividades. Vejo, nesse caso, que a proposta é muito satisfatória para o ensino, porém, muitas vezes, fatores externos atrapalham o desenvolvimento do aluno, impedindo-o de avançar, são exemplos desses fatores: repetência, contexto familiar problemático, violência, situação financeira, autoestima baixa, falta de comprometimento dos outros professores, entre outros. Diante disso, talvez eu, professora, precise me especializar

mais para lidar com essas situações, pois nunca estamos totalmente preparados; entretanto, buscar mudanças para resolver essas dificuldades é um passo muito importante.

Observei que nas produções escritas como o comentário e a carta argumentativa obtivemos muito êxito, pois antes os alunos não conseguiam colocar suas ideias nem oralmente, quanto mais na escrita. Então, a partir da reflexão linguística que eles iam fazendo, por meio da mediação da professora, houve a ampliação discursiva, pois colocavam suas opiniões, argumentos e informações. Trabalhar a reflexão linguística é muito positivo, tal fato percebi nas atividades. Por isso foi que confirmei que o estudo prescritivo da gramática nada acrescenta aos alunos, pois eles só vão repetir informações mecanicamente, mas quando eles refletem sobre os usos de construções linguísticas que vão nortear a organização das ideias de um texto produzido por eles ou por outro autor, nesse contexto, há aprendizado, e essa reflexão leva-os para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva que eles possuem.

Apesar de fazer essas considerações, também afirmo que essa ampliação é contínua, ou seja, não é apenas nesse projeto de 01 semestre que iremos resolver os problemas de ensino da Língua Portuguesa. Houve ampliação, mas muita coisa precisa melhorar, como a construção de argumentos que, se observamos na carta argumentativa, ainda se apresentam em construção, bem como a organização dos recursos de coesão e de coerência, uso de recursos midiáticos que os estudantes ainda têm dificuldades (tal fato observei durante a realização da palestra). O que quero dizer é que o trabalho deve continuar, o professor precisa rever essas situações e ir organizando novas atividades didáticas integradas, ao longo do ano, a fim de buscar melhorar esses problemas.

Nesse sentido, em relação ao tema, percebo que poderia ter melhores resultados se, a partir da atividade do comentário oral e escrito no 1º ciclo, trouxesse textos que falassem sobre doenças de pele, homossexualismo e depressão. Desta forma, poderia tornar mais compreensível essas situações e ampliar os conhecimentos dos alunos. Entretanto, não fiz isso por, principalmente, faltar tempo para estudar tais assuntos, pois para abordarmos uma temática como, por exemplo, a depressão com adolescentes (e crianças) temos que pesquisar bastante para entender e poder repassar ideias de maneira clara e responsável para os estudantes. Assim, ressalto que as vozes sociais que os alunos trazem devem ser relevadas pelo professor e por ele abordadas, se não em um primeiro momento, mas em outro que o docente irá preparar para realizar, de acordo com a realidade social dele e de seu público. Temos de entender que nada é estanque e que, a partir das situações que ocorrem em sala de aula, o professor precisa sempre estar revendo suas ações e resultados que elas trazem.

Devido a passividade que vem se arrastando em todo o percurso do Ensino Fundamental, ou seja, os alunos estavam acostumados a reproduzir informações em listas de exercício, decorar normas e ficar calados, não se viam como sujeitos das ações didáticas na escola, pois isso não foi proporcionado a eles, então, foi um obstáculo para se verem de uma outra maneira. Na realização da palestra pude perceber que essa situação mudou, pois eles eram os sujeitos do discurso, é claro que houve nervosismo, dois alunos travaram durante a apresentação e saíram, mas a satisfação dos estudantes foi visível após o término da atividade.

Desse modo, com as ADIs, por meio do estudo de gêneros orais e escritos, os alunos falaram e foram ouvidos por um público, escreveram e tiveram interlocutores reais – não só a professora - além do mais seus textos circularam na escola e fora dela - leram sem ser de forma simples para buscar informações, mas para construir sentidos e refletir sobre as ideias desenvolvidas em diferentes gêneros. Assim, refletiram linguisticamente, pois a reflexão linguística perpassa em todas as atividades de linguagem. Em relação às cartas argumentativas enviadas, a resposta veio apenas da Secretaria de Educação que enviou uma neuropsicopedagoga para fazer uma visita à escola e conversar com alguns alunos. Posso afirmar, desta forma, que os alunos assumiram a atitude responsiva postulada por Bakhtin, com a proposta da ADIs. Entretanto, ressalto que para as ações ocorrerem de maneira satisfatória, não depende só da proposta, mas sim do contexto escolar e social em que os alunos estão envolvidos e as atitudes do professor são fatores que definem o bom desenvolvimento ou não das atividades.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: São Paulo, 2011.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, R.M. da S. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.–dez. 2010.
- KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.
- _____. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo, Santa Cruz, n. 53, v. 32, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010b.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MYNAIO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MYNAIO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

MOURA, H. L. M. **Atividades Didáticas Integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações**. Mimeo, 2017a.

_____. **Concepções de língua e ensino: desdobramentos e práticas**. In: Revista Philologus, ano 23, n. 67, Supl.: Anais do IXI SINEFIL, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr. 2017b.

_____. **Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa**. In: Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, vol. 21, n. 3, p. 561 – 578, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora (MG), 2017c.

_____. **Atividades Didáticas Integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações**. In: Apostila Disciplina: Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita. PROFLETRAS/UFOPA, Santarém, 2017d (mimeo).

_____. Postulações feitas durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, out.- nov., 2018.

_____. Postulações feitas durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, jul., 2019.

_____. Anotações da orientação do Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura. PROFLETRAS/UFOPA: 29/10/2019.

NERES, R.D. de J. **Gêneros textuais e ensino: didatização dos gêneros do argumentar a partir das ADIs – Atividades Didáticas Integradas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.

PASSARELI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAULA, L. **Defesa da Dissertação de Mestrado**. PROFLETRAS/UFOPA, Santarém, 10 de dezembro de 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

ROJO, R. H. R., BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H.(org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, R., CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. In: Revista Pátio, Artmed Editora, 29 de fevereiro de 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual de São Paulo. **Caderno de Formação de Professores Educação, cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENOR DE IDADE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
ORIENTADOR: PROF. DR. HELIUD LUIS MAIA MOURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENOR DE IDADE

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, Curuá - Pará, representante legal de _____, menor de idade, **AUTORIZO o uso da imagem do(a) menor aqui descrito, em todo e qualquer material entre fotos e documentos** realizado pelo(a) Sr(a) Ana Diane Pereira Vinhote, brasileira, professora, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº 5144951, inscrito(a) no CPF/MF sob nº 808374502-25, residente à Rua Travessa Senador Fulgêncio Simões, nº 355, Curuá – Pará, para utilizar na Dissertação de Mestrado “Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos no Ensino Fundamental”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, sob qualquer forma e meios, sejam eles impressos, ou digitais e em toda e qualquer mídia.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do adolescente ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Curuá, Pará, 18 de setembro de 2019.

Responsável Legal
Telefone p/ contato: () _____

APÊNDICE 4 - DEPOIMENTO DE MARIA (NOME FICTÍCIO) REALIZADO NA ATIVIDADE 2 DO 2º CICLO

Maria: logo quando eu cheguei pra cá... foi muito difícil porque morei em Itaituba... como é uma cidade um pouco maior... grande... eu já tinha uma ideia do que eu queria... do que eu gostava... pra cá me achavam diferente porque eu queria me vestir “igual homem” ((sorri))... com *allstar* até na canela... então eu era considerada eh...lésbica... me chamavam de “machuda”... no início eu não ligava... dizia que essas pessoas eram mal amadas... mas logo depois eu comecei a sentir... era muita crítica... crítica de todos os lados... da minha família... sem perceber:... eu comecei ir ficando triste... não queria mais sair de casa... EU achava que era normal não querer sair -- acho que a depressão começa mais ou menos assim... tu acha eu é uma coisa normal... tu acha que não tá sentindo as ofensas... mas tu acaba sentindo muito... e tu chega num nível complicado -- eu acabei sentindo uma dor no peito... começava a chorar do nada... pra mim eu não tava entendendo o que tava acontecendo... aí todo mundo diz... “ah é adolescência... adolescência é assim mesmo... ela não sabe o que quer”... mas eu sabia o que eu queria... mas só que eu estava sufocada (...) aí eu comecei a sentir uma dor tão grande que eu comecei a me auto-multilar ((emocionada)) em lugares que ninguém podia ver... aí eu não sentia dor porque era tanto sofrimento... era tanto... tanta angústia que eu me cortava e não sentia dor nenhuma... ((chora)) porque uma pessoa que sofre bullying... ela acaba entrando em depressão... ela vai só se afundando cada dia mais... tu não quer se matar -- quem sofre depressão -- tu quer só matar a dor que tá dentro da gente... é de mais (...) Tentei me matar várias vezes ((chora)) desculpa... foi muito difícil... hoje em dia eu entendo muita coisa... SEI o que é bullying... sei o que é de-pres-são... já saí e entrei... e...eu entendo que as pessoas só querem ofender a gente... só querem atacar mesmo... muitas vezes a pessoa fala mal de ti por tu usar uma roupa diferente... na verdade ela só queria ter a coragem que tu tem... mas só que tem pessoas tem coragem e entendem isso... mas muitas acabam se matando... então GENTE... POR FAVOR... vamos olhar com carinho pro jeito que tu chama o teu colega... se ele tá gordo ou tá magro... é alto ou baixo... tem coisa que ofende a gente... tu pensa que tu tá falando com um amigo que tu conhece há anos e não tá ofendendo... mas ofende muito e só eles sabem... (...) hoje em dia eu entendo tudo isso... consegui superar muita coisa... mas até hoje eu ainda sofro bullying porque gosto de um estilo diferente e muitas pessoas não aceitam... como os dreads azuis no meu cabelo... mas como sou uma preta emponderada ((risada)) não ligo muito... mas é chato... da esquina pra cá já ouvi uns cinco comentários... mas hoje em dia estou muito bem graças a Deus... o importante é a gente se amar:... se aceitar:... eh...é isso... conversem com seus pais... se precisar conversar com psicólogo fala

pros seus pais... ou uma amiga eu tô aqui... sejam felizes do jeito que vocês querem... se amem e se aceitem primeiramente

P: obrigada... em relação à tua história... tudo que você passou... o que te ajudou a dar a volta por cima?

Maria: o que me ajudou foi sempre... primeiramente... que eu pensava assim... logo no começo eu era muito autêntica...eu ficava pensando onde tá aquela menina tão alegre... comecei a me auto-ajudar... pensava não vou ligar pra opinião dos outros... Tinha uma melhor amiga que me ajudou muito...

P: entendi... tu procurou ter pensamentos positivos...

E.L.G.S.: no período que tu passou por isso... só tinha ESsa amiga que te ajudou?

Maria: sim... a minha família também... mas eles sofriam muito e eu acabava me afastando...

P: a família é muito importante... imagina se você não tivesse o apoio da família... mas às vezes... além da família precisamos de outras pessoas... pois também a família sofre... por isso é bom cultivar amizades:... nesses momentos os amigos contam muito... Maria... sua história tem a ver com a temática que estamos trabalhando... muitos vão se identificar... muitos que sofrem bullying podem guardar traumas... alguns nem tanto... superam... É bom compreendermos para lutar contra essa violência... a escola não deve virar as costas... obrigada pela sua louvável atitude

W.P.S.: é muito difícil encontrarmos amigos como ela tem... amigos verdadeiro mesmo... que tão ali no momento difícil para consola... no momento que eu tava de depressão... só tive uma amiga verdadeira... admiro a amizade da E.L.G.S. e N.M.B... é isso gente... nós devemos valorizar as amizades que nós temos

ANEXOS

ANEXO 1 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO PROJETO NURC

Normas para transcrição do Projeto NURC

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou / timbre)		e comé/ e reinícia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo? são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Qualquer pausa	...	((tossiu))
Comentários descritivos do transcritor ((minúsculas))		... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	
Superposição, simultaneidade de vozes { ligando as linhas	{	
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	...	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"....

- * Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D2.

Observações

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Referências

PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. Série Projetos Paralelos NURC/SP. V. 1. São Paulo: Humanitas, 1993.

ANEXO 2 – COMENTÁRIOS ESCRITOS NO 1º CICLO

22.02.19.

"Bullying"

É que antes poderia ser considerado brincadeira de mal gosto entre colegas de escola, isto sendo desvalorizado bem de perto, e com preocupação, por educadores e especialistas. Esse tipo de "brincadeira" recebe o nome de bullying, que do inglês significa algo como "atitude valentão" e quem pratica bullying é chamado de bullie. É que não só impressiona a quem, em contrário do que se imagina, em comportamentos existe em longo prazo em locais de convivência de adultos, como universidades e empresas.

É mais alarmante a quem muitos bullies se fazem valer de coragem para intimidar suas vítimas.

A primeira vítima foi o bullying na escola, não porque do seu quotidiano chamamos de palcos para d'água e outros apêndices entre nós discussões apilhosas os nossos colegas porque isso é crime e do ensino fica a dica.

Fonte: produção escrita da aluna V.C.F

Bullying

Para mim o bullying é quando a pessoa discrimina, insulta e muitas outras coisas, com a intenção de prejudicar, humilhar e deixar a pessoa triste e magada.

Mas o bullying não acontece só na escola, acontece em todo lugar, na rua, no trabalho e em algumas situações o bullying acontece até mesmo em casa.

Fonte: produção escrita do aluno E.S.G

"Bullying na sociedade"

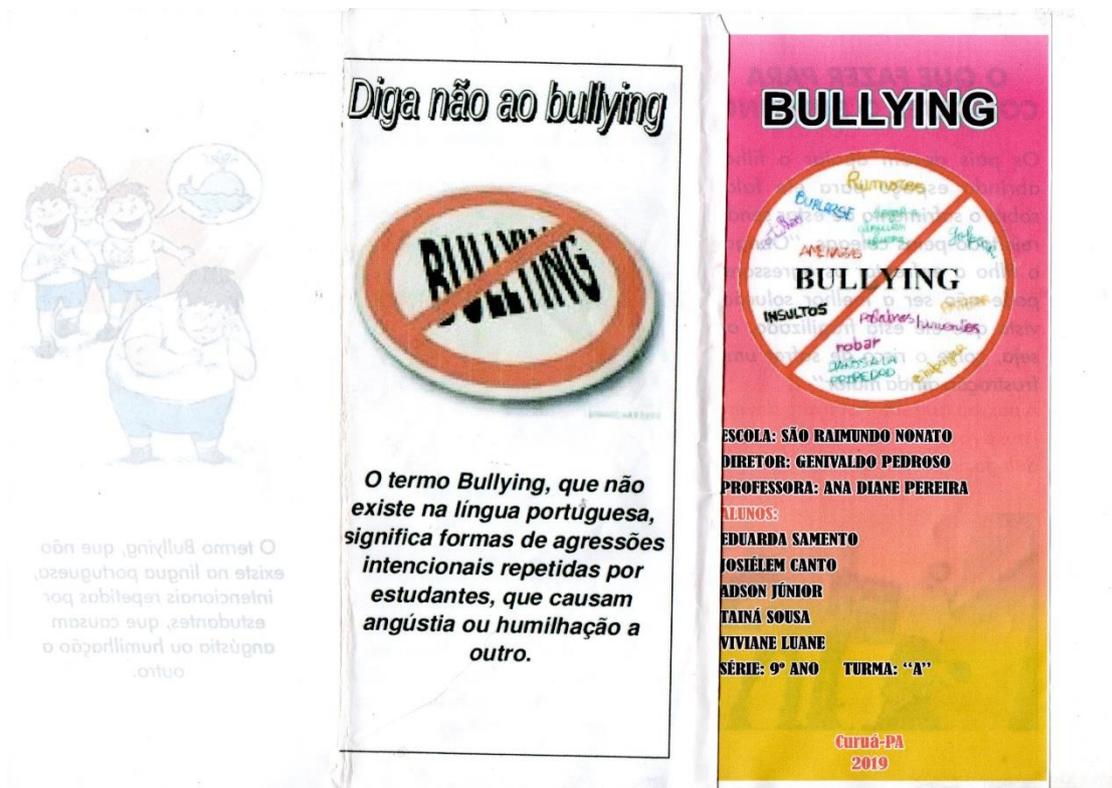
O Bullying na escola, é muito presente, no meu ponto de vista, o Bullying tem de pessoas tolas, ignorantes e que não sabe respeitar seus colegas, é muito triste ver, muitas das vezes pessoas que conhecemos, tanto fazendo, como também sendo vítima do Bullying.

Para evitar que isso aconteça temos que começar conversando de uma forma educada, para não acontecer problemas (no) com o nosso colega, temos que combater esse mal que faz muita gente sofrer por causa da falta de amor ao próximo, devemos amar o nosso próximo como a nós mesmos.

Só assim não haverá violência com o nosso irmão.

ANEXO 3 – FOLDERS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS EM GRUPO

Parte externa



Parte interna

O QUE FAZER PARA COMBATER O BULLYING

Os pais devem apoiar o filho, abrindo espaço para ele falar sobre o sofrimento de estar sendo rejeitado pelos colegas. "Obrigar o filho a enfrentar os agressores pode não ser a melhor solução, visto que ele está fragilizado, ou seja, corre o risco de sofrer uma frustração ainda maior"

A pessoa que sofre Bullying deverá imediatamente ir em uma delegacia prestar queixa.



Precisamos conhecer mais sobre o bullying.

Para combater a violência entre Jovens

**O QUE É BULLYING**

Bullying é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.



O termo Bullying, que não existe na língua portuguesa, intencionais repetidas por estudantes, que causam angústia ou humilhação a outro.

Parte externa

BULLING NÃO É BRINCADEIRA

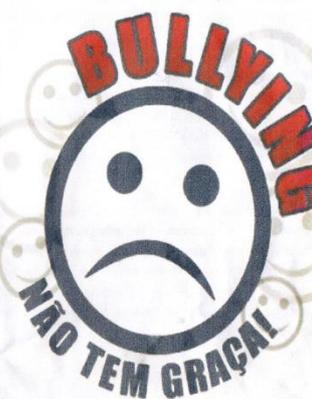
Quem nunca zouou alguém ou já foi zoadado na escola? Empurrões, fofocas, apelidos como: "Baleia", "girafa", "palito" e entre outros. Todo mundo já testemunhou uma dessas "brincadeiras" ou foi vítima delas. Considerado norma l para muitos pais, alunos e até mesmo para os professores, está longe de ser só uma "brincadeirainha". Tal comportamento é tão comum entre crianças e adolescentes que recebe até um nome especial: Bullying. Entenda mais sobre o assunto.

"ONDE HÁ FÉ, HÁ AMOR, ONDE HÁ AMOR, HÁ PAZ, ONDE HÁ DEUS, NADA FALTA".



www.diganaoabullying.com.br

Alunos do 9º ano A



9ª
EDILANE MACIEL
VANESSA COSTA
JOSÉ CASTRO
ÉRICA DE JESUS
KAIKY FIGUEIRA
ALESSANDRA RIBEIRO

Parte interna

O QUE É BULLYING?

Bullying é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos as vítimas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o Português.

No Brasil, o Bullying é traduzido como o ato de bullir, tocar, bater, socar, zombar, tripudiar, ridicularizar, colocar apelidos humilhantes e etc. Essas são as práticas mais comuns do ato de praticar bullying. A violência é praticada por um ou mais indivíduos, com o objetivo de intimidar, humilhar ou agredir fisicamente a vítima.

O QUE NÃO É BULLYING?

Discussões ou brigas pontuais não são *bullying*. Conflitos entre professores e alunos ou alunos e gestores também não são considerados *bullying*. Para que seja *bullying*, é necessário que agressão seja praticada de maneira repetitiva e ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo *bullying* é uma agressão, mas nem toda agressão é classificada como *bullying*.

COMO ACONTECE O BULLYING?

O bullying é praticado de diversas maneiras e a gravidade depende também do comportamento de sua vítima. Como exemplo, sua ação pode ser:

- . **Física:** Empurrar, socar, chutar, beliscar, bater;
- . **Verbal:** Apelidar, xingar, insultar, zoar;
- . **Material:** Destroçar, estragar, furtar, roubar;
- . **Moral:** Difamar, disseminar rumores, caluniar;
- . **Psicológica:** Ignorar, excluir, isolar, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, tiranizar, chantagear, manipular, ameaçar, discriminar;
- . **Sexual:** Assediar, induzir e/ou abusar; e
- . **Virtual:** Divulgar imagens, criar comunidades, enviar mensagens, invadir a privacidade (cyberbullying- bullying praticado por meio da internet e de celulares, geralmente de forma anônima.)

QUAIS SÃO AS CONSEQUENCIAS PARA O ALUNO QUE É ALVO DE BULLYING?

O aluno que sofre bullying, principalmente quando não pede ajuda, enfrenta medo e vergonha de ir a escola. Pode querer abandonar os estudos, não se achar bom para integrar e apresentar baixo rendimento escolar. Também pode demonstrar ansiedade, aflição, agressividade e autoestima



**BULLYING
NÃO É
BRINCADEIRA**

Bullying é coisa séria
Não tolere
Não é normal
Não é legal

ANEXO 4 – ALUNOS APRESENTANDO A PALESTRA



ANEXO 5 – CARTAZES EXPOSTOS NA ÁREA DA ESCOLA

