



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JOSÉ CLAUDENELTON COSTA

**PRÁTICAS DE RE/ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: INTERVENÇÕES COM BILHETES NO PROCESSO DE
RE/SIGNIFICAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE BULLYING**

MACEIÓ/AL
Agosto de 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS – FALE
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

JOSÉ CLAUDENELTON COSTA

**PRÁTICAS DE RE/ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: INTERVENÇÕES COM BILHETES NO PROCESSO DE
RE/SIGNIFICAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE BULLYING**

Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura plena em Letras Português orientado pela Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, e co-orientado pela Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges.

MACEIÓ/AL
Agosto de 2021



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: José Claudenelton Costa

MATRÍCULA: 15211132

TÍTULO DO TCC: Práticas de re/escrita de textos no ensino de Língua Portuguesa: intervenções com bilhetes no processo de re/significação dos discursos sobre bullying

Ao(s) 31 dia(s) do mês de julho do ano de 2021, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Profa. Orientador/a: Rita de Cássia Souto Maior S. Lima

Profa. Coorientadora: Lorena Araújo de Oliveira Borges

1º Profa. Examinadora: Fabiana de Oliveira Pincho

2º Profa. Examinadora: Débora Massmann

que julgou o trabalho (X) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a : 10,0 (dez inteiros)

Prof./a Coorientador/a : 10,00 (dez inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

totalizando, assim a média: 10,0 (dez inteiros),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 31 de 07 de 2021.

Prof./a Orientador/a:

Prof./a Coorientador/a:

1º Prof./a Examin./a:

2º Prof./a Examin./a:

VISTO DA COORDENAÇÃO

Rosana Taciana Portela N. dos Santos
Téc. em Assuntos Educacionais
SIAPE 1928301

Práticas de re/escrita de textos no ensino de Língua Portuguesa: intervenções com bilhetes no processo de re/significação dos discursos sobre bullying

José Claudenelton Costa¹

Rita de Cássia Souto Maior ²

Lorena Araújo de Oliveira Borges³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas de escrita e propostas de reescrita de textos argumentativos, a partir de intervenções sobre a compreensão do *bullying* na escola em um projeto de intervenção. Frisamos que se faz necessário pensarmos no ensino de uma linguagem situada (LIMA e SOUTO MAIOR, 2017; SOUTO MAIOR, 2018) como lugar de constituição das relações sociais (BAKHTIN, 2003), em que os alunos se tornam sujeitos atuantes na sociedade. Apresentamos, neste trabalho, a linguagem como objeto de análise em uma pesquisa interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), analisando, neste caso, os discursos sobre *bullying* no ambiente escolar. O trabalho de campo, em contato direto com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, inscreve nosso trabalho em uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2008). Dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa desses autores, analisamos a escrita de uma das produções textuais de uma aluna da turma do 9º ano vespertino de uma escola municipal da região metropolitana de Maceió/AL e as orientações dadas através de bilhetes do professor e a metodologia que esse trabalho subjaz. Para isso, observamos a construção argumentativa e discursiva do texto analisado e os processos da responsabilidade pelo dizer, diante da temática abordada (BAKHTIN, 1997), numa perspectiva de ética do discurso (SOUTO MAIOR e LUZ, 2019). A partir do que foi dito, chegamos a conclusão de que a escola e o professor exercem um papel fundamental em orientar os alunos para o desenvolvimento da leitura e da escrita mais ativa e comprometida socialmente, principalmente quando as temáticas de discussão em sala de aula são direcionadas para a realidade desses alunos. Por isso, faz-se necessário um olhar situado para as atividades didático-pedagógicas que serão aplicadas.

¹ Graduando em Letras Português pela FALE/UFAL. E-mail: jose.claudenelton@fale.ufal.br

² Orientadora - Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/Ufal e Professora orientadora do Pibic/Letras/FALE/UFAL. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br

³ Co-orientadora - Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília e Professora e Faculdade de Letras/FALE/UFAL. E-mail:

Palavras-chave: Ensino de língua. Discurso. Escrita. Bilhete. Bullying.

Text rewriting practices: interventions with notes in the process of resignifying discourses on bullying in Portuguese language teaching.

Abstract

This research aims to reflect on the practices of writing and rewriting argumentative texts from interventions on the understanding of bullying at school in an intervention project. We also know that it is common to observe at school a lack of opportunities to use the language in a contextualized perspective on the part of students, with regard to a situated and significant student performance. We emphasize that it is necessary to think about teaching a situated language (LIMA E SOUTO MAIOR, 2017; SOUTO MAIOR, 2018) as a place for the constitution of social relations (BAKHTIN, 2003), in which students become active subjects in society. In this work, we present language as an object of analysis in interpretative research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), analyzing, in this case, the discourses about bullying in the school environment. The fieldwork, in direct contact with the environment and the situation being investigated, inscribes our work in a qualitative approach (LÜDKE AND ANDRÉ, 1986; OLIVEIRA, 2008). Within the qualitative research perspective of these authors, we analyzed the writing of one of the textual productions of a student of the 9th-grade afternoon class from a municipal school in the metropolitan region of Maceió/AL, and the guidelines given through the teacher's notes and the methodology behind this research. For this, we observe the argumentative and discursive construction of the analyzed text and the processes and the responsibility for speaking, given the theme addressed (BAKHTIN, 1997). From what has been said, we came to the conclusion that the school and the teacher play a fundamental role in guiding students towards the development of more active and socially committed reading and writing, especially when such themes are directed to their reality. Therefore, it is necessary to have a different look at the didactic-pedagogical activities that will be applied.

Keywords: Language teaching. Speech. Writing. Notes. Bullying.

Introdução

Justificamos o interesse no tema, por um lado, a partir do entendimento inicial de que cada aluno/a, ao chegar à escola, traz consigo sua cultura, suas vivências e sua visão de mundo pelos quais se orienta para argumentar, arguir, justificar, aceitar, rejeitar etc. e de que na escola muitas vezes não se estimula o trabalho com esses conhecimentos no sentido de valorizá-los. Sabemos que é comum observarmos na escola essa falta de oportunidades de uso da língua numa perspectiva contextualizada, no que se refere a uma atuação discente situada e significativa. Por outro lado, é sabido que, há algumas décadas, uma série de ações vem sendo realizada, por parte das instituições governamentais, a favor de uma escola mais formadora e eficiente, tanto na capacitação e formação de professores quanto em relação às avaliações (ANTUNES, 2003). Apesar de todo esse empenho para melhorar a qualidade da educação, é possível notarmos que ainda há muito a ser feito, principalmente diante da desconstrução e da desvalorização da educação vivida nos últimos tempos. Além disso, ainda é possível notarmos algumas práticas pedagógicas descontextualizadas no âmbito da sala de aula, o que não condiz com os encaminhamentos da Lei de Diretrizes e Bases de 1994, com as discussões que surgiram a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais também da década de 1990 e com as discussões que subsidiaram a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular nos últimos seis anos e com as demais discussões e pesquisas no âmbito da formação de professores ou do ensino de Línguas.

Nesse cenário, é comum observarmos uma enorme falta de oportunidades de uso da língua efetiva por partes dos alunos, no que se refere a uma abordagem situada e significativa acerca da linguagem nas práticas de sala de aula como dizíamos mais acima. Na contramão disso, muitas vezes, o que vivenciamos é uma prática de ensino focalizada em elementos mais abstratos de uso língua, em uma gramática limitada, considerados, por Possenti (1996), como um modelo arcaico e distante das experiências vividas e sem valor efetivo.

Frisamos, a partir disso, que se faz necessário pensar num trabalho docente com a linguagem situada (SOUTO MAIOR, 2018) como o lugar de constituição das relações sociais (BAKHTIN, 2003), já que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Segundo Sílvio Júnior e Santana (2020), durante muitos anos o ensino de língua portuguesa esteve atrelado somente à perspectiva do método formal, entendendo a concepção

de ensino a partir do estudo de regras gramaticais. Ainda segundo os autores, o foco do ensino está na forma e não nos sentidos que são construídos nas práticas discursivas, concebendo um ensino isolado “e preso a uma noção de língua morta por mais que esteja em constante uso social” (SÍLVIO JÚNIOR e SANTANA, 2020, p. 285).

Autores como Zozolli (2014), Souto Maior (2018), Possenti (1996), Antunes (2003) e Sílvio Junior (2017) apresentam que o ensino da língua materna não deve se restringir somente aos aspectos formais/gramaticais, como também às questões discursivas. É necessário (re)pensar o ensino a partir da construção de conhecimentos linguístico-discursivos, possibilitando a contribuição, de modo mais efetivo, para a formação dos/as alunos/as, seja nas práticas de reflexão gramatical, seja na produção discursiva oral e escrita.

Escola e professor/a exercem um papel fundamental nesse processo, direcionando os/as alunos/as para o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira implicada com as situações vivenciadas por eles/as. Por isso é necessário um olhar diferenciado para as atividades didático-pedagógicas que são aplicadas nas turmas da Educação Básica e até mesmo do Ensino Superior. Também entendemos que a prática de escrita requer planejamento metodológico sistemático, que considere a apreensão da escrita como processual e como implicada subjetivamente. Não se trata, a nosso ver, de um conhecimento linear e automatizado; aprender a escrever dentro de determinado gênero requer (re)conhecimento de processos complexos de escrita, que vão desde mecanismos textuais, como coesão e coerência, até articulações de sentidos a partir de seleção de termos, opções por recursos estilísticos, marcas de formalidade e informalidade etc. Para essa apreensão, a prática de escrita é fundamental, porque se aprende a escrever escrevendo!

Nesse sentido, adotamos, neste trabalho, a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, partindo do pressuposto de que, segundo Bakhtin (1997), a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Planejamos na nossa atuação com o trabalho de ensino de língua portuguesa, então, trabalhar com o gênero argumentativo, visto que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) sugerem que o trabalho com o texto seja por meio de gêneros, nas suas dimensões de estrutura, sentido e decisões autorais, sejam nos gêneros orais ou escritos. O documento citado também apresenta que o trabalho com a leitura e a produção de textos como práticas discursivas deve ser priorizado no ensino de língua materna, de modo que possibilite e amplie suas possibilidades de participação social e essa característica não é menos importante.

Diante dessa percepção, no presente trabalho objetivamos investigar as práticas de escrita e proposta de reescrita de textos argumentativos, a partir de projetos de intervenções sobre a compreensão do *bullying* na escola.

A partir desse objetivo e desdobramentos desse nosso interesse, desenhamos os seguintes objetivos específicos para esta investigação: categorizar discursos dos alunos sobre o *bullying* e identificar possíveis implicações do trabalho com bilhetes para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O trabalho com a produção textual numa perspectiva de processo, nesse âmbito, é fundamental, visto que a discussão sobre estrutura e sentido pode ser feita em diversas instâncias. Pela perspectiva discursiva, consideramos, com Souto Maior (2018, p. 135), que o acontecimento discursivo de trabalhar com texto em sala de aula pressupõe:

um conjunto de práticas macro e micro sociais que comportam:

- a) o espaço de representações de mundo que estão no cotidiano dos/as interlocutores/as;
- b) os discursos que dão base a essas representações de mundo;
- c) os dispositivos retórico-linguísticos que surgem nos discursos e co-validam essas representações.

Sobre esse trabalho discursivo que podemos desenvolver com ensino de línguas em sala de aula, entendemos que na escola há movimentos para (re)construção de sentidos nos campos de ação textual, num movimento de ética do discurso (SOUTO MAIOR; LUZ, 2019; SOUTO MAIOR, 2020). Sendo assim, o papel do docente é imprescindível para questionar esses movimentos de escrita para a construção dos sentidos do texto, por meio do diálogo interessado pelo que o/a aluno/a diz/escreve. Esse sujeito pode ser sempre orientado, a partir de temas que o interesse, que envolvam sua existência no mundo, pois cada indivíduo discursa e representa o seu auditório social (VOLÓCHINOV, 2017).

Sendo assim, considerando o que expomos acima, o/a aluno/a tem o que dizer e se envolve com esse dizer. A argumentação, nesse sentido, é um tipo textual que favorece ainda mais a implicação do dizer dessa pessoa que age no mundo, por isso nosso interesse nessa escrita e nesse caminho metodológico de acompanhamento do processo de apreensão da escrita.

Partindo do que foi problematizado até este momento, assumimos a linguagem como objeto de análise em uma pesquisa interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES,

2006; FABRÍCIO, 2006), em uma pesquisa-ação (THIOLENT, 1986), de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2008, LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Investigamos atividades propostas em uma turma de do 9º ano do ensino fundamental, analisando os discursos sobre *bullying* no ambiente escolar em propostas de trabalho com a argumentação, especificamente em textos de uma discente dessa turma. Dentro dessa perspectiva, estamos situados no campo das pesquisas que focam as práticas de linguagem presentes nas interações humanas (MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2006).

Este artigo⁴ foi dividido em duas importantes reflexões: a primeira, sobre o texto em sala de aula, analisando o processo de escrita para uma possível reescrita do texto argumentativo e suas possíveis implicações para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola; e a segunda, uma análise a partir dos discursos de *bullying* no ambiente escolar, observando os dizeres mais recorrentes e suas possíveis implicações discursivas e éticas. Ressaltamos que antes mesmo de iniciar essas duas reflexões apresentadas, tivemos uma outra, mas não menos importante, que foi a aplicação de um questionário de caracterização como forma de sondagem para melhor conhecer a turma em estudo. Tal reflexão pôde nos direcionar no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

1. O texto em sala de aula: discurso, argumentação e sentido.

Nesta investigação, entendemos, com Bakhtin (2003), que a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais, em que os discursos se estabelecem na interação, ou seja, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. Dessa forma, temos a língua como atuação social, como atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores (ANTUNES, 2003).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o texto constitui a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e se faz necessário contemplar, em sala de aula, os mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, colaborando, dessa maneira, para a formação de sujeitos competentes da língua. Segundo Köche e Marinello (2015, p.7), “as

⁴ Este trabalho é resultado das discussões realizadas nos encontros do Pibid/Letras/Português, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sobre práticas docentes, com orientação da segunda autora deste artigo, então coordenadora do programa (2016-2019), e se desenvolve numa pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC em 2019-2020.

aulas de língua materna precisam voltar para o aperfeiçoamento da língua em uso a fim de ampliar a compreensão da realidade pelo estudante”.

Entendemos, assim como Costa e Souto Maior (2018), que ensinar a língua é entender os posicionamentos político-pedagógicos que se criam por meio do processo de ensino e de suas condições de uso. Sendo assim, é importante levar em consideração o “para que ensinamos o que ensinamos” nas aulas de Língua Portuguesa, já que, muitas vezes, tais discussões são substituídas pelo “o que” ensinar e “como ensinar”, conforme aponta Geraldi (1994).

Entendemos ser extremamente relevante pensarmos no propósito daquilo que levamos para nossas salas de aula, questionarmos a atualização desse saber e pensarmos nas implicações dos sentidos sociais atreladas às ações de sala de aula. É nesse campo que destacamos, com Souto Maior (2018), a imprescindibilidade de centrarmos nossa preocupação na ética do discurso desenvolvida com o trabalho com textos e com discursos.

Perguntamo-nos, por exemplo: que sentido são atribuídos à leitura de um livro quando um professor “pune” sua turma, que estaria supostamente desordeira em sua aula, com a indicação da leitura de uma obra?

Além disso, vemos, muitas vezes, alguns discursos de que o aluno não gosta de ler. Mas o que será que o aluno não lê, já que é comum vemos ele utilizando aparelho celular, computador etc para acessar e participar de redes sociais. Tudo isso não passa “de uma divergência da nossa sala de aula hoje e o mundo lá fora, e é uma situação intolerável que precisa ser repensada”, como apresentado por Menezes de Souza (2011, p. 280). Vemos, a partir do que foi dito até este momento, que estamos diante de novas formas de aprender e ensinar, bem como de se relacionar.

Em continuidade, entendemos que a fala é sempre uma atividade interativa, pois, segundo Antunes (2003, p.44), “é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas buscando os mesmos fins”. Nessa lógica, a escrita também se configura como uma atividade de interação, uma vez que quem escreve, escreve para alguém e com um objetivo específico. Outro ponto chave da prática de escrita, nesse sentido, é não entendê-la como uma ação isolada de alguém que escreve para ninguém. Dessa maneira, a escrita exerce papel tão importante quanto a fala no cotidiano, apresentando funções comunicativas, uma vez que a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995). Essa importância é resgatada quando nos perguntamos: qual o sentido daquela produção de texto

em sala de aula? Que significados para o aprendizado ela está fomentando? Que implicações para o crescimento cidadão de responsabilidade ela está gerando? As metodologias de ensino e encaminhamentos curriculares também têm papel importante nesses questionamentos.

Recapitulando as reflexões postas e entendendo que a escrita exerce um papel fundamental no desenvolvimento do alunado, decidimos trabalhar com a argumentação, uma vez que a compreendemos como uma característica que, ao mesmo tempo em que é intrínseca à língua (DUCROT, 1988 *apud* NASCIMENTO, 2015), estimula o trabalho com posicionamentos, com o debate coletivo, com a consideração do contradiscurso. Nada melhor do que trazer à tona os sentidos sociais para colocá-los em debate e refletir sobre eles. Só o diálogo favorece a convivência e a não violência.

Tal importância do trabalho com a argumentação pode ser vista pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19), quando esses consideram que o ensino de Língua Portuguesa se dá pela linguagem que possibilita os sujeitos a se comunicarem e a construir suas visões de mundo.

Dessa forma, podemos refletir sobre o papel do ensino argumentativo nas aulas de língua materna. Ressaltamos que a argumentação está presente em todos os gêneros discursivos, mesmo que alguns textos apresentem um caráter mais propício para o desenvolvimento dessa habilidade argumentativa em que é apresentado um determinado posicionamento a respeito de um dado objeto, como apresentado por Nascimento (2015, p. 168). Para darmos continuidade às reflexões, a seguir, apresentamos a abordagem metodológica de ensino.

2. Abordagem metodológica: caminhos traçados.

Como já expusemos, situamo-nos no campo da Linguística Aplicada, a qual observa a língua em processo, dentro de seu contexto de uso e a relação imprescindível entre teoria e prática (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006). Também neste campo, assumimos que, metodologicamente, nossa análise tem o viés interpretativista da área (MOITA LOPES, 2006), em uma investigação autorreflexiva, “uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006 p. 85).

Como também anunciamos no início deste texto, para este trabalho assumimos uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que essa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, através de trabalho de campo (OLIVEIRA, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), neste caso na sala de aula. Entendemos também, a partir do que foi apresentado, que:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Consideramos nosso trabalho como uma pesquisa-ação, uma vez que há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob o que está sendo observado (THIOLLENT, 1986). Dessa forma, podemos entender que:

na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa desses autores, analisamos o processo de escrita de uma das produções textuais de uma aluna da turma⁵ do 9º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, de uma escola municipal da região metropolitana de Maceió/AL, com a seguinte temática: *é hora de expulsar o bullying da escola*.

Essa temática surgiu a partir da constatação de casos de *bullying*, presenciados pelo pesquisador, na turma supracitada, em vários momentos interacionais no início de 2020. Considerando a perspectiva de necessária intervenção no ambiente compartilhado da sala de aula, com o intuito de contribuir para a construção de um ambiente favorável de socialização, o tema nos pareceu bastante pertinente.

A turma investigada possui, de acordo com o registro da secretaria, quarenta alunos/as matriculados/as. Todos esses/as alunos/as puderam participar das atividades propostas, mas, para este trabalho, foram analisadas as produções textuais de uma das alunas. Isto se deve ao

⁵ Ressaltamos que a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Em seu total, a instituição de ensino tem seis salas de aulas, todas bastante ocupadas, com exceção do horário noturno, durante o qual funciona a Modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

fato de levarmos em consideração, para a escolha dessas produções, a discente mais frequente⁶ nas aulas e a mais participativa diante das atividades propostas.

Para realizar as atividades⁷ na instituição de ensino foi necessário entrarmos em contato com a direção, a coordenação e o professor de língua portuguesa da turma, colaborador da pesquisa. As atividades foram desenvolvidas no mês de fevereiro do ano de 2020 e ocorriam uma vez por semana. Essas atividades tiveram duração de seis semanas e paralisaram devido à pandemia da Covid-19, em meados de março de 2020.

O planejamento das ações deu-se de maneira conjunta com o professor da turma, entre o pesquisador e o professor colaborador, de modo que em um dia da semana, na terça-feira, era o dia da observação e no outro dia, na sexta-feira, era o desenvolvimento da atividade. Esse contato prévio com o professor da turma foi de extrema importância, pois, para planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas, era necessário conhecer e discutir sobre o que estava sendo desenvolvido na disciplina em sala de aula⁸.

Aplicamos um questionário de caracterização⁹ e fizemos as observações de sondagem, e, só após a pré-análise desse material, é que apresentamos para turma um trabalho com produção de texto dissertativo-argumentativo, predominantemente de tipologia argumentativa¹⁰, em um trabalho pedagógico. Importante destacarmos que esse questionário, inicialmente, foi aplicado de forma escrita, mas, devido ao número de questões sem respostas completas, resolvemos fazer uma roda de conversa discutindo as perguntas que estavam inseridas no questionário. Através desse momento de socialização, a turma pôde responder de forma mais participativa o que estava proposto.

Decidimos, então, conduzir as atividades na escola em três momentos: i) inicialmente, após as observações de sondagem e aplicação de questionário de caracterização, apresentamos

⁶ Nessa instituição de ensino, o número de alunos presentes nas aulas de sexta-feira sempre era reduzido.

⁷ Para a realização das tarefas, fez-se necessário ter acesso ao calendário escolar vigente, já que a escola apresentava alguns eventos ao longo do ano, como jogos internos, mostra cultural, projeto junino, entre outros.

⁸ No total, observamos dez aulas, em cinco dias, e oito aulas de aplicação, em quatro dias, já que tanto na terça-feira quanto na sexta-feira o professor tinha duas aulas na turma. A observação ocorreu nos meses de fevereiro a março de 2020.

⁹ Nesse questionário, apresentamos perguntas como, por exemplo: o que mais gosta na escola? O que mais gosta de fazer nas horas vagas? Como gostaria que fossem as aulas? etc. Todas as perguntas pediam para que os/as alunos/as justificassem suas respostas, mas o que pudemos observar foi a grande ausência dessas justificativas, sendo substituídas apenas por respostas curtas e monossilábicas.

¹⁰ “Em geral, a expressão tipo do texto, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente e não designa um tipo, mas um gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p. 25) ”.

uma discussão sobre o tema, em roda de conversa, após a sessão de um filme¹¹, e as características do gênero dissertativo-argumentativo; após essa sessão, o debate e o estudo sobre o gênero, os estudantes fizeram a produção de texto; ii) num segundo momento, fizemos uma análise dos discursos mais recorrentes nas produções textuais dos/as alunos/as, do processo de responsabilidade pelo dizer na temática abordada e do processo de reflexão e refração dos sentidos através e pelo signo (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2017) para fazermos intervenções, através de bilhetes sobre práticas de escrita, para uma possível reescrita do texto (BAZARIM, 2009; GONÇALVES, 2010); iii) após o processo de reescrita, iríamos fazer uma análise comparativa, num terceiro momento, observando a argumentação entre as produções e suas possíveis reelaborações, algo que não foi possível em sua totalidade devido ao isolamento social decretado pelo Estado à época¹².

Agora, na parte seguinte deste artigo, iremos apresentar especificamente a segunda parte da atividade, que correspondia à análise dos discursos mais recorrentes nas produções textuais dos/as alunos/as e de intervenção docente por meio dos bilhetes.

3. Discursos sobre *bullying* na escola: o que o outro não vê

Diante da abordagem teórica e metodológica já apresentadas, para trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo, pensamos, como dissemos antes, em desenvolver uma temática que pudesse auxiliar no aspecto interacional da turma, visto que havíamos presenciado várias situações de constrangimento, além de ser um tema recorrente para maioria das escolas, por esse motivo selecionamos o tema *bullying*. O termo pode ser definido como uma forma de comportamento agressivo que ocorre, principalmente, nos períodos da infância e adolescência (WYNNE; JOO, 2011).

Os discursos baseados nesse comportamento têm sido algo comum no ambiente escolar, uma vez que ele está presente em praticamente todas as escolas no mundo (FREIRE, 1987). Segundo Silva e Bazon (2017, p. 616), “a boa convivência na escola representa um desafio, pois, como nesse ambiente se reflete o pluralismo da sociedade, as diferenças pessoais, étnicas/culturais e econômicas podem originar conflitos”. Por isso, faz-se necessário

¹¹ Título original Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire, com direção de Lee Daniels, apresentando roteiro de Geoffrey Fletcher, ano 2010, tendo no elenco Gabourey Sidibe, Mo'Nique, Paula Patton.

¹² Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020, apresenta no Art. 1º que ficaram suspensas todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020.

um olhar sensível diante de todo esse cenário em que, muitas vezes, as pessoas são rotuladas e taxadas por sua etnia, por determinado traço físico, deixando o indivíduo retraído e excluído socialmente.

Segundo dados do Pisa 2015¹³, um em cada dez estudantes seria vítima de *Bullying*. Entendemos que muitas vezes a manifestação de violência ocorre diante dos/as docentes (SILVA et al., 2013). É importante pensar na formação de professores para esse trabalho de desnaturalização da prática. Segundo Silva; Bozon (2017, p. 618),

Uma característica pessoal dos professores que influencia sua capacidade para identificar e lidar adequadamente com as situações de bullying, em sala de aula, diz respeito à formação que têm sobre o tema, especificamente ao nível dos conhecimentos adquiridos acerca de suas principais características, formas de intervenção, entre outros aspectos de natureza teórica/conceitual. (SILVA; BOZON, 2017, p.618)

Na mais recente edição da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)¹⁴, foram apurados dados sobre práticas de *bullying* no ambiente escolar. Diretores de escolas brasileiras declararam que 28% das instituições que ofertam os anos finais do ensino fundamental identificam, semanal ou diariamente, situações de intimidação ou *bullying* entre os estudantes, apresenta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A partir dessa temática, nas observações em sala de aula, antes mesmo de realizar as discussões com os/as alunos/as, vimos alguns discursos nas carteiras e paredes do ambiente escolar que podem ser considerados como ofensas, uma vez que atingem a integridade dos sujeitos envolvidos, seja cor, gênero, religião etc. Tais discursos revelam os dizeres que, muitas vezes, perpassam gerações, como: “Maria é gatinha”; “João gosta de Maria”; “José da Mancha”; “Carlos é viado”; entre outros. Nesse contexto, podemos assumir que enunciados como esses podem ser proferidos também oralmente¹⁵. Por isso, faz-se necessário pensar

Que as nossas salas de aula, na sua essência, sejam lugares de ‘desestrangeirização’, de acolhimento das diferenças, das histórias múltiplas, de olhares outros, de sonhos, ainda que pequenos, mas extremamente relevantes para as vidas daqueles que aprendem conosco e muito nos ensinam. (SIQUEIRA, 2012, p.62)

¹³Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>

¹⁴ Realizada em 2017 e 2018 com a participação de 48 países. [Bullying e violência: desafios nas escolas brasileiras — Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

¹⁵Não declaramos, aqui, discussões a respeito de que a escrita é uma representação da fala, já que ambas têm características próprias, como apresenta Marcuschi (2001), mas apresentar a linguagem como uma forma de ação dotada de intencionalidade (KOCH, 2011), em que os discursos consideram e antecipam resposta (BAKHTIN 1998; SOUTO MAIOR 2018).

Como já explicamos, antes de abordar discussões sobre argumentação, fizemos um questionário de caracterização da turma com objetivo de melhor conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa. Após a aplicação desse questionário, foi exibido o filme *Preciosa - Uma História de Esperança*, que apresenta os mais diversos tipos de violência que uma adolescente pode sofrer tanto em sua casa quanto na escola, discutindo, assim, a temática *bullying* em uma roda de conversa com objetivo de ouvir as impressões individuais dos alunos/as.

No momento de socialização sobre o filme assistido, trouxemos como tema central o *bullying*, apesar de que outros subtemas também foram surgindo ao longo da discussão. A partir do que foi visto no longa-metragem, os/as estudantes foram apresentando os discursos violentos/agressivos que lhe eram comuns dentro e fora da escola, algo que, de acordo com o que foi relatado por eles/elas, era visto, muitas vezes, como algo normal/natural, sem intencionalidade, sem responsabilidade.

Em continuidade, fizemos a discussão a respeito do gênero argumentativo, no qual a argumentação deixa de ser vista como uma simples habilidade de convencer e persuadir, e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à língua (DUCROT, 1988 *apud* NASCIMENTO, 2015). A partir disso, mostramos estratégias e mecanismos de escrita com funções argumentativas, apresentamos exemplos no quadro e oralmente. Frisamos a importância de entender que, segundo Antunes (2010, p. 33), “o texto é caracterizado por uma orientação temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central” e não de forma abstrata, uma vez que o texto apresenta função comunicativa, com uma finalidade e um objetivo específico (ANTUNES, 2010). Dessa forma, criamos nos/nas alunos/as um olhar norteador, deixando de lado alguns dizeres que, inicialmente, eram bem comuns, como por exemplo, “como devo começar”, “o que devo falar” etc.

Apresentamos, abaixo, recortes de duas produções com base nas discussões em sala sobre argumentação, bem como também sobre o *bullying* na escola. As intervenções foram realizadas através de bilhetes orientadores (BAZARIM, 2009; GONÇALVES, 2010), em que ampliamos a correção traçando uma forma de comunicação com os alunos fundamentada em questionamentos dos discursos sobre *bullying* apresentados nas produções, deixando de lado o que podemos chamar de correção de texto tradicional através da busca por inadequações gramaticais apenas.

Ressaltamos que deixamos livre a escolha em relação à pessoa do discurso a ser usada nas produções escritas, de modo que o/a estudante poderia falar em primeira pessoa, contando

algum relato pessoal, uma situação vivenciada ou em terceira pessoa, apresentando seu posicionamento sobre a temática. As transcrições apresentadas estão exatamente da forma que o/a aluno/a escreveu, sem nenhuma alteração nossa¹⁶. Vejamos a versão do texto de Carla¹⁷, com considerações sobre estrutura de sentidos:

Geralmente, todos ou quase, já sofreram bullying, se não sofreu bullying é porque ainda vai sofrer. **[1. afirmação inicial que introduz o tema]** Uma vez disseram que sou muito magra devia crescer para uma pessoa da minha idade e falaram também de minha cor, por eu ter a pele escura não fico bem em roupas mais claras etc. **[2. memória de fato relatado]** Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância. **[3. lembrança subjetivo-emocional da experiência]**

Sofrer bullying é algo desesperador pois na concepção de alguém, para ela, acaba não tendo como sair ou pedir ajuda à alguém. Pois muitas vezes as pessoas tem vergonha de pedir ajuda para alguém que até mesmo ela confia, e às vezes acaba tentando resolver sozinho. **[4. problema e hipótese sobre ele]** Mesmo tendo vergonha de dizer, diga para alguém que você tenha certeza que vai se esforçar para que isso acabe, pois bullying é crime e nunca deveríamos praticar isso. Digam para seus pais, responsáveis ou alguém que possa resolver desse assunto. Não se esconda, não tenha vergonha e também não tenha medo de contar para seus pais, responsáveis o alguém que se importe com você. **[5. posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]**

Na estrutura argumentativa do texto, temos:

1. [afirmação inicial que introduz o tema];
2. [memória de fato relatado];
3. [lembrança subjetivo-emocional da experiência];
4. [problema e hipótese sobre o problema]; e
5. [posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]

¹⁶Nesta pesquisa, nosso objetivo não foi trabalhar com o ensino da metalinguagem ou com a busca de inadequações de uso da língua. Lembrando que, a nosso ver, a importância de se trabalhar com a metalinguagem é que se apresente uma perspectiva de busca de sentido (KOCH, 2002; SOUTO MAIOR E LIMA, 2017).

¹⁷Nome fictício escolhido com objetivo de preservar a identidade da participante.

Observamos que a progressão temática ¹⁸do texto é bem articulada com a construção de segmentos que reforçam o dizer da estudante. A aula dada sobre argumentação foi de fundamental importância para que os/as estudantes entendessem aspectos que, para eles/as, não eram tão comuns, já que não tinham o hábito da escrita processual. Vemos que, muitas vezes, tais produções são devolvidas com observações de que faltam coesão e coerência, mas, o problema está no fato de que, em sua maioria, os/as alunos/as não sabem o que ambas significam e que relação de sentido podem trazer para o texto.

Outro ponto importante na hora de desenvolver a escrita do/a discente é ter consciência se eles têm noção daquilo que está sendo proposto, não só em termo estrutural como também de conhecimento da temática estabelecida. Por isso, a importância de se trabalhar com algo que faça parte da realidade deles.

No bilhete, optamos por focalizar os segmentos 2 e 3, o desenvolvimento da memória do fato relatado e a lembrança subjetivo-emocional da experiência, estimulando o desenvolvimento da lembrança da experiência:

Bilhete com orientação dada:

“Em que momento isso aconteceu? Você chegou a perguntar o porquê a pessoa tinha dito tais palavras? Em que momento você notou que as palavras proferidas não iriam atingir mais você? Você relatou que isso tem um certo tempo já, mas se caso acontecesse novamente, o que você faria ou falaria? Chegou a contar para alguém sobre o que aconteceu?”

Fonte: Recorte de diário reflexivo com orientações dadas através de bilhetes, de Costa (2020).

Nossa intenção, nesta perspectiva de intervenção, foi abrir um espaço para que a aluna pudesse se expressar através da escrita, na qual, segundo Bazarim (2006, p. 20), essa metodologia aplicada interventiva pôde, de certo modo, nos proporcionar conhecer a escrita dos/as estudantes de uma forma diferente da que é comum em sala de aula. Desse modo, vimos que trabalhar com o gênero bilhete como forma de intervenção nos possibilitou conhecer individualmente a escrita dos/as alunos/as, levando em consideração o que cada um/a apresentava de características na escrita, uma vez que as dúvidas e/ou dificuldades de um/a não necessariamente são a do/a outro/a. Mas também foi possível aproximar questões muito parecidas no processo de produção dos textos, o que facilita a nosso ver um trabalho

¹⁸ Para Koch (1997), a progressão é estabelecida pela introdução da informação nova, ancorada à informação dada, envolvendo segmentos textuais de extensão variada.

mais coletivo também. As discussões que podem ser feitas, coletivamente, é um aprendizado situado naquele ambiente do qual o professor levantou dados.

Nos recortes apresentados a seguir, trataremos de cada trecho dos segmentos 2 e 3:

Trecho 1: desenvolvimento da memória do fato relatado – segmento 2

Uma vez disseram que sou muito magra devia crescer para uma pessoa da minha idade e falaram também de minha cor, por eu ter a pele escura não fico bem em roupas mais claras etc. Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância.

Fonte: Recorte da produção textual sobre bullying na escola, de Carla. Dados de Costa (2020)

A produção do bilhete com questionamentos possibilita três movimentos na redação: 1. estímulo para que haja uma extensão do dizer; 2. espaço para desdobramentos de sentido sobre o que se escreveu; 3. ratificação da importância do dizer do aluno.

Acerca do movimento 1, observamos que a dificuldade na escrita advém do receio de se expor para um professor que, muitas vezes, vai agir na produção do aluno como “corretor ou caçador de erros”, o que desestimula a escrita. Sobre o movimento 2, é possível trabalhar com os sentidos pretendidos e alcançados na escrita; a colaboração e a interação são fundamentais nesse processo. Já o movimento 3 estabelece uma nova cultura sobre a produção em sala de aula. Entendemos que se o estudante compreende que o sentido ali produzido de fato vai ser “lido” pelo professor, esse estudante se sente dentro do circuito de autoria e se sente credibilizado sobre sua cultura, seus conhecimentos etc. A relação professor-aluno também é intensificada nesse processo.

Sobre os sentidos, observamos que Carla descreve uma memória do sentimento à época, no momento em que tais discursos foram direcionados a ela.

Trecho 2: lembrança subjetivo-emocional da experiência - segmento 3

Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância.

Fonte: Recorte da produção textual sobre bullying na escola, de Carla. Dados de Costa (2020)

Por outro lado, também pensamos como ela diz não ter dado mais atenção ao que foi dito, quando na frase seguinte segue em contraposição com a frase “Sofrer bullying é algo desesperador”. Não se trata de avaliarmos o que é “verdade” ou de duvidarmos da aluna sobre como ela avalia o próprio sentimento, mas se trata de dar destaque aos pontos contraditórios do discurso, num movimento de reflexão e refração:

Trecho 3: problema e hipótese sobre o problema - início do segmento 4

Sofrer bullying é algo desesperador [...]

Fonte: Recorte da produção textual sobre bullying na escola, de Carla. Dados de Costa (2020)

De todo modo, como apresentado por Wynne e Joo (2011), independentemente da intenção, extensão e gravidade, as ações de *bullying* têm um efeito imediato no bem-estar emocional dos sujeitos nelas envolvidos, até mesmo dos agressores. Segundo Nogueira (2005, p.100),

os agressores geralmente acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão. Tanto as vítimas, quanto os agressores, necessitam de auxílio e de orientação. Os demais alunos são os observadores da violência. Eles convivem com ela e se calam.

O trabalho com *bullying* possibilitou a retomada de experiências de vida. Fez com que a aluna Carla revisitasse as emoções que foram memorizadas por ela, exatamente para desnaturalizar esse tipo de violência. Entendemos que o trabalho com o dizer do aluno leva em consideração seu contexto e as situações vivenciadas por ele ao mesmo tempo em que promove a relação com o coletivo.

Nesse sentido, concordamos Souto Maior e Lima (2017, p.115) quando apontam que “a dimensão individual pressupõe a social e nela se fundamenta e se sustenta; da mesma forma, a social não existe sem a individual”. Ainda segundo essas autoras, as dimensões individual e coletiva estão imbricadas e são passíveis de serem observadas de forma isolada, didática e metodologicamente através do discurso. De acordo com Koch (1984), discurso é toda atividade comunicativa que engloba não só toda situação determinada, mas também o evento de sua enunciação. Vale ressaltar que tais discursos são estabelecidos na interação, uma vez que o sentido atribuído ao texto e à significação das palavras depende da relação entre os sujeitos envolvidos (BAKHTIN, 2003).

É importante observarmos, também, nas orientações que são dadas à aluna, mais do que a simples solicitação de correções, o que vemos é, na verdade, uma conversa direcionada, ou seja, um diálogo como forma de estimular a escrita dessa aluna. Dessa forma, podemos notar que as intervenções apresentadas através de bilhetes, vão além de simples orientações em busca de inadequações no texto, já que o foco principal, nessa perspectiva, é desenvolver a escrita do/a aluno/a e, se porventura o nosso trabalho, enquanto professores/as, for direcionar nosso foco apenas para as inadequações gramaticais, estaremos, talvez, inibindo que produzam mais, uma vez que ele/a pode acreditar que quanto mais venha a escrever, mais erros ortográficos pode vir a aparecer em sua produção.

Observamos que, em vez de direcionar o olhar apenas para um aspecto metalinguístico, o que vemos é uma tentativa de direcioná-lo para um aspecto discursivo, em que além de elogiar o que a aluna escreveu, ainda são apresentados encaminhamentos para a continuação do texto numa perspectiva mais implicada e significativa.

No recorte apresentado abaixo, relativo ao segmento argumentativo 5, observamos que Carla conceitua *bullying* como crime, concepção construída provavelmente das relações discursivas com outros campos semânticos (o jurídico, o midiático etc.). É importante observar que ela se inclui quando usa a expressão “nunca deveríamos praticar isso”, implicando-se no dizer num movimento ético do discurso e se responsabilizando pelo dizer.

Trecho 4: posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução- início do segmento 5

Mesmo tendo vergonha de dizer, diga para alguém que você tenha certeza que vai se esforçar para que isso acabe, pois bullying é crime e nunca deveríamos praticar isso. [...] **[5. posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]**

Fonte: Recorte da produção textual sobre bullying na escola, de Carla. Dados de Costa (2020)

É preciso, muitas vezes, fazer o/a aluno/a perceber o quanto pode estar errado/a em suas atitudes e ações quando referidas/direcionadas ao outro. Chegar e apontar o erro pode não ser uma tarefa fácil de ser aceita/compreendida pelo/a aluno/a, uma vez que ele/a não se reconhece, algumas vezes, como protagonista de suas ações inadequadas. Por isso, parece-nos mais viável fazê-lo/a enxergar seus erros e os possíveis problemas ocasionados na vida do

outro, bem como, também, conseqüentemente, na vida dele/a mesmo/a pelas ações de *bullying* cometidas.

Diante do que foi apresentado, podemos entender que a escola, muitas vezes, não é mais vista como um lugar seguro de integração social, de socialização; ao contrário, tornou-se cenário de exclusão e seleção social, como apresenta Abramovay (2015). Ainda, segundo a autora, podemos entender que:

as microviolências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos. Entretanto, possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivilidades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

A partir de tudo que foi apresentado, faz-se necessário um olhar sensível do professor diante da discussão abordada, levando em consideração que trabalhar numa perspectiva discursiva é muito importante. Vejamos, a seguir, as considerações finais que apresentamos sobre este trabalho.

Considerações Finais

Em conclusão, observamos como estruturas discursivas podem ser destacadas e problematizadas num ensino em que o processo interacional entre docente e estudantes é colocado em relevo. Através de uma proposta de metodologia discursiva e orientada para o desenvolvimento de saberes mais situados e críticos, podemos, na sala de aula, trabalhar com temas que são extremamente relevantes na busca de uma convivência mais igualitária e menos violenta entre as pessoas.

Os discursos mais recorrentes nas produções e a responsabilidade pelo dizer diante da temática abordada (BAKHTIN, 1997) são eixos importantes numa metodologia para a reelaboração do dizer. Neste estudo, categorizamos os discursos dos alunos sobre o *bullying*, descrevemos os processos de res/significação de discursos a partir da promoção de atividades com a argumentação e identificamos possíveis implicações do trabalho com bilhetes para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, nossa tentativa foi de estimular a escrita do aluno através da prática de produção do texto argumentativo, desenvolvendo a criticidade dos sujeitos envolvidos por meio da produção de bilhetes. Ao analisar alguns recortes de enunciados de uma aluna de uma

turma concluinte do Ensino Fundamental II, pudemos observar que alguns discursos sobre *bullying* eram muito fortes e recorrentes no dia a dia escolar, como se fosse algo normal. Tais argumentos sobre esses dizeres também são apresentados nas produções textuais dos alunos como uma forma de desabafo.

Apresentamos, através das discussões orais e intervenções escritas, que, o que muitas vezes poderia ser visto como “normal”, naquele ambiente, por determinado público, pode trazer sérios problemas para os sujeitos envolvidos. Diante disso, acreditamos ter sido muito válidas essas reflexões em sala de aula a partir da escrita dos alunos. Trabalhamos, mesmo que em curto tempo, a língua como atuação social, como atividade e interação verbal (ANTUNES, 2003).

Por fim, notamos que a escola e o/a docente exercem um papel fundamental em orientar os/as discentes no desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente quando tais temáticas são direcionadas para a realidade deles. Para que eles saibam que aquilo que está sendo proposto é algo que os representam. Por isso, faz-se necessário um olhar diferenciado e sensível para as atividades didático-pedagógicas que serão aplicadas. Frisamos que é extremamente importante levar em consideração o que está sendo ensinado e com qual objetivo aquela temática está sendo proposta, dessa maneira a aprendizagem não apenas terá sentido como também significado.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia.pdf Acesso: 20/06/2021

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, José Claudenelton. *Uma análise da interação em sala de aula a partir de diários reflexivos*. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49195>>. Acesso em: 28/01/2021 21:24

FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GONÇALVES, Adair Vieira. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, Simone M. da Silva e SOUTO MAIOR, Rita. *Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramentos*. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU: 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303.

MINAYO, Maria C. De Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas*. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 159-183. 2015

NOGUEIRA, Rosana. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. Revista Ibero Americana de Educación, n. 37, 2005, pp. 93 – 102.

OLIVEIRA, C. L. de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. *Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores*. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 615-628, set./dez. 2017 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>> acesso em 11 abr. 2021.

SILVA, Jorge Luiz da et al . *Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores*. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro , v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 ago. 2020.

SILVIO JUNIOR, S. N. *A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula*. In: SILVA JUNIOR, S. N; SILVA, E. B. (Org.) *(Re)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares*. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017, p. 8-27.

SILVIO JUNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. *A abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal*. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 7, p. 284-293, 2020

SIQUEIRA, Sávio. *Inclusão social e políticas sociais para minorias: o papel das pesquisas na área de letras e linguística: diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo?* Línguas e Letras, v. 13, n. 14, jan/jun. 2012.

SOUTO MAIOR, R. *Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso*. In: FIGUEIREDO, Francisco. J.Q. e SIMÕES, Darcília.. (Org.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica*. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 133-185.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia e LUZ, Lilian. *Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância*.

Revista Calidoscópio. v. 17, n. 2, 2019.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.10>

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

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WYNNE, S. L., & JOO, H. *Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors*. *Crime & Delinquency*, 57(3),458-488, 2011.

ZOZZOLI, R. M. D. *Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas*. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-5-, 2014.