



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

EVERTON WILLIAM DE LIMA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS – O
BULLYING COMO TEMÁTICA MOTIVADORA**

**CAMPINA GRANDE-PB
2019**

EVERTON WILLIAM DE LIMA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A
PARTIR DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS – O *BULLYING* COMO
TEMÁTICA MOTIVADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

**CAMPINA GRANDE-PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Everton William de Lima.
Estratégias de leitura para as aulas de educação física a partir do gênero história em quadrinhos [manuscrito] : o *bullying* como temática motivadora / Everton William de Lima Silva. - 2019.
173 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, Departamento de Educação - CEDUC."
1. Estratégia de leitura. 2. Letramento. 3. Ensino de educação física. 4. Bullying. 5. História em quadrinhos. I. Título
21. ed. CDD 372.4

EVERTON WILLIAM DE LIMA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A
PARTIR DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS – O BULYING COMO
TEMÁTICA MOTIVADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

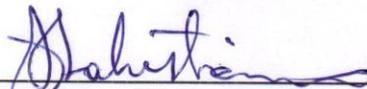
Área de concentração: Educação

Aprovada em: 19 / 12 / 2019.

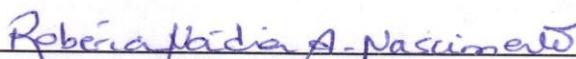
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, a UEPB, aos colegas do curso, professores (as), familiares, em especial a Stefano pelo apoio incondicional em tudo durante este processo de estudo, e ao meu orientador, Antônio de Pádua, que foi de fundamental importância para me incentivar na busca dos meus sonhos acadêmicos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à professora Ezileide, minha mãe, que foi, e é, a minha inspiração para vivenciar este sonho acadêmico.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve sua problemática formulada no contato com dados oficiais sobre déficits de leitura entre os jovens brasileiros, publicados por órgãos que avaliam a educação no Brasil. Como forma de contribuir para a expansão da leitura fora do contexto das aulas de língua portuguesa, elaborou-se a questão problema da pesquisa: é possível construir uma consciência leitora com alunos do 9º ano, nas aulas de educação física, para que os mesmos alterem a sua visão de mundo sobre as práticas de *bullying*? O objetivo foi o de desenvolver estratégias de leitura que corroborassem as práticas de letramento e cujas leituras fizessem sentido para os alunos. Partiu-se da ideia de que todo professor é um agente letrador, seguindo a proposta de Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018) e Rezende (2009). A pesquisa-ação foi realizada em uma escola municipal de Toritama, Pernambuco, durante o mês de julho de 2019, em uma turma do 9º ano, com 30 alunos, sendo que apenas 23 participaram do processo até o final. Adotou-se a abordagem de leitura fundamentada na andaimagem (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2018) e a sequência cognitiva da *sistematicidade, frequência e consistência* (SILVA, 2018), ambos os procedimentos ou modos de abordagem pautados em uma prática leitura sociointeracionista revisada a partir de vários autores (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996; SOARES, 2000; e outros.). A intervenção teve a duração de 12 aulas, em quatro encontros. Usou-se como dado gerado para análise um questionário inicial e final (o mesmo questionário aplicado em dois momentos distintos). Metodologicamente, três critérios foram usados para analisar os dados gerados pela pesquisa (duas produções textuais de alunos): a estrutura linear do texto (início, meio, fim), o posicionamento do sujeito no texto sobre o tema motivador (*bullying*) e a paráfrase (reprodutiva ou criativa).

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura. Letramento. Educação Física. Bullying. História em quadrinhos.

ABSTRACT

The developed research had formulated its problematic through contact with official data on reading deficits among young Brazilians, published by agencies that assess education in Brazil. As a way to contribute to the expansion of reading outside the context of Portuguese language classes, the research problem was elaborated: is it possible to build a reading consciousness with 9th grade students, in Physical Education classes, so that they can change their worldview about bullying practices? The goal was to develop reading strategies to corroborate the literacy practices whose readings make sense for students. It was based on the idea that every teacher is a literacy agent, following Bortoni-Ricardo's proposal; Axe; Castanheira (2018) and Rezende (2009). The action research was conducted at a municipal school in Toritama, Pernambuco, during July 2019, in a 9th grade class, with 30 students, however only 23 participated in the process until the end. The scaffold-based reading approach was adopted (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2018) and the cognitive sequence of systematics, frequency and consistency (SILVA, 2018), both procedures or modes of approach based on a socio-interactionist reading practice that was revised from several authors (KLEIMAN 1989; LEFFA 1996; SOARES 2000; and others.). The intervention lasted 12 classes in four meetings. It was used as generated data for analysis an initial and final questionnaire (the same questionnaire applied at two different times). Methodologically, three criteria were used to analyze the data generated by the research (two textual productions of students): the linear structure of the text (beginning, middle, end), the positioning of the subject in the text about the bullying theme and the paraphrase (reproductive or creative).

KEY-WORDS: Reading strategies. Physical Education. Bullying. Comic strip

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA – Pensando estratégias de leitura como ações desencadeadoras para o sujeito pensar a si e os outros.....	14
2.1 A abordagem interacionista da leitura como prática de conhecimento de conteúdo e de s.i.....	16
2.2 O ato de ler na perspectiva interacionista: construindo sujeitos de si com os outros.....	18
2.3 Estratégias de leitura e posicionamentos de sujeitos.....	25
2.4 Posições de sujeito e enfrentamento do <i>bullying</i> através da leitura.....	33
2.5 Leitura de HQ e o <i>bullying</i> : colocando os pontos nos is.....	40
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	45
3.1 Do local da pesquisa.....	46
3.2 Caracterização dos colaboradores.....	47
3.3 Critérios de adequação de conceitos e modos de abordagem da pesquisa.....	48
3.4 Da justificação dos dispositivos de geração de dados.....	49
3.4.1 Do tema.....	49
3.4.2 Do gênero HQ.....	50
3.5 Período da intervenção.....	50
3.6 Plano sequencial do material a ser abordado na pesquisa.....	51
3.7 Caminhos que conduzem o pesquisador aos resultados previamente elaborados.....	51
3.8 Da pergunta feita aos educadores físicos.....	52
3.9 Da revisão de grades curriculares de cursos de Educação Física.....	52
3.10 Dos critérios de análise dos dados produzidos pelos colaboradores.....	52
4. QUANDO A LEITURA SISTEMATIZADA COLABORA PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CONSCIENTE DE SI E DOS OUTROS: percurso analítico em torno da visão dos alunos sobre <i>bullying</i>	54
4.1 Refletindo sobre os dados gerados pelo questionário.....	56
4.2 Revelando a resposta discursiva: o “preto no branco” da prática de leitura sistemática, frequente e consistente.....	61

4.3 A paráfrase como recurso adicional ao ato de ler: analisando respostas discursivas dos alunos.....	72
4.4 As escritas assimétricas e a dificuldade de tomadas de posição partindo da prática de leitura e expressando-se através da escrita.....	77
4.5 A escrita assimétrica, um caso à parte.....	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	95
MÓDULO DE LEITURA – Refletindo sobre práticas de <i>bullying</i> através de HQs.....	96
Questionário Inicial e Final.....	173

1. INTRODUÇÃO

As práticas de leitura desenvolvidas e adotadas por professores e pesquisadores de várias áreas do conhecimento tem invadido os espaços escolares e de formação de professores ao longo das décadas como “projetos” auxiliares das práticas de ensino já adotadas e em curso. Propostas dessa natureza partem da ideia básica de que ampliar o leque de estratégias leitoras diante dos novos públicos que surgem na educação básica é fato positivo porque o professor pode contar com mais um elemento capaz de fazê-lo mediar o conhecimento em sala de aula junto aos seus alunos. Quando penso nas horas de leitura que os alunos de hoje dedicam durante o dia, influenciados pelas mídias tecnológicas que arrebatam para si os jovens leitores em formação, parece tratar-se de uma atividade hercúlea disputar o tempo da leitura do texto escrito com o tempo da leitura dos textos e textualidades forjados nos suportes do computador-internet, androides, jogos eletrônicos e redes sociais.

As pesquisas em educação apontam, como bem frisou Silva (2017; 2018), que os níveis de leitura do estudante da educação básica tem se mostrado cada vez menor, pensando em escalas de ranqueamento ou nivelamento, de modo que ao invés de avançar, alguns dados apresentam regiões ou escolas que muito pouco elevam o nível de leitura, uma parte fica estabilizada em uma situação não confortável, e grande parte decresce, como se as estratégias e pesquisas desenvolvidas não fizessem muito sentido pela falta de efeito. Na verdade, falar em leitura e seus níveis, a partir das práticas de letramento, parece meio complexo, porque não há como medir ou averiguar o aprendizado do aluno durante os 12 anos na educação básica. Depois que sai da escola, a sua vivencia cotidiana deveria ser o reflexo das práticas leitoras desenvolvidas em sala de aula.

Como Silva (2017) e Lima (2017) já haviam apontado, é no dia a dia de cada um, seja através de uma reivindicação, da resolução de um conflito em que se sente prejudicado e que se busca sanar um problema junto a uma prestadora de serviço (de telefonia, de distribuição de água, de energia elétrica ou de gás de cozinha, por exemplo), que as práticas de leitura e de escrita aprendidas na escola dão provas de que foram competentes. O próprio ato de ir às ruas defender questões de ordem política também comprovam o quanto o sujeito que concluiu o ensino fundamental ou o médio (ou ambos) desenvolveu de maneira profícua suas práticas leitoras e de interpretação do mundo.

Acontece que em meio aos programas de conteúdos nas disciplinas escolares, muitas delas deixam de lado a função do agente professor como mediador de leitura, construindo-se uma ideia um tanto limitadora de que apenas o profissional da área de português tem

competência suficiente para trabalhar estratégias de leitura e de escrita (REZENDE, 2009). Quando essa espécie de “mito” atual se espalha, o aluno é quem perde nesse jogo de conteúdos escolares, porque os demais profissionais se abonam da responsabilidade e negligenciam seus conteúdos, deixando de lado aquilo que Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018) apontam como sendo função ou tarefa de todos os professores: o letramento ou, com as palavras dela, “todo professor é um agente letrado”.

Pensando nessa perspectiva de trabalho, aliei a minha formação de psicólogo a de agente letrado. Quando percebo que um dos focos temáticos na educação básica hoje são as práticas de *bullying* e seus resultados mais conflitantes como o de jovens que, por terem passado por problemas de várias ordens em sua formação de leitor, tomam de armas e buscam uma espécie de “vingança”, atirando em jovens inocentes dentro dos espaços escolares, penso em alterar essa paisagem educacional a partir de uma pesquisa que, talvez, venha a mobilizar uma parte de professores: os de educação física. O motor primeiro das aulas de educação física é o corpo, e este é discutido, no mais das vezes, em suas funções biológicas, endócrinas, etc., raramente em suas interpretações culturais, sejam elas relacionadas à etnia, às questões de gênero, de sexualidades, de limitações físicas, de empregabilidade, do corpo fora do padrão etc.

No caso específico das questões de corpo que alteram as visões de uns sobre os outros, colocando sujeitos ou grupos de sujeitos em posições de maior ou menor prestígio, percebo que o campo de atuação da educação física teria muito a contribuir por trabalhar especificamente com o corpo e as corporalidades. Ao observar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de educadores físicos do nordeste, ou as grades curriculares dos cursos de licenciaturas dos mesmos, verifico um distanciamento entre as visões físico-orgânicas e culturais sobre o mesmo referente: o corpo.

Privilegia-se quase exclusivamente apenas o corpo em sua organicidade, em sua biologia e os estratos culturais advindos para correlacionarem-se ao corpo surgem em conteúdos ou momentos como capoeira e dança. Ou seja, problemas gritantes de ordem cultural, levantados a partir da cor da pele do sujeito, de caracteres fenotípicos como formato do nariz, dos lábios, das orelhas, do cabelo; limitações do sujeito como falta de audição, visão embaçada ou cegueira, locomoção restrita, paralisia mental e outras são interpretadas por uma parte de sujeitos escolares como motivos para minorizar e discriminar pessoas. E a leitura sobre esses fatos cabem de modo justo nos conteúdos das aulas de educação física.

Daí a construção de uma proposta de leitura capaz de favorecer o alunado de modo geral e o profissional de educação física, pensando que questões culturais relacionadas ao

corpo devem ser tratadas em todas as disciplinas, mas a especificidade do educador físico torna a pesquisa justificada porque é nas aulas dessa disciplina que o corpo pode ser tratado com mais precisão tanto em seus aspectos motores-funcionais como, e principalmente, em seus aspectos culturais. O objetivo maior da pesquisa, a partir dos resultados adquiridos, é fornecer subsídios teóricos e práticos para professores de educação física que se sintam motivados a ampliar seu leque de atuação e queiram sair do lugar comum e construir um outro olhar sobre suas práticas de ensino, incorporando ao seu cotidiano as práticas de leituras relacionadas a temáticas voltadas para a corporeidade.

A pesquisa desenvolvida constou de uma prática interventiva, em uma escola municipal de Toritama, Pernambuco, com uma turma do 9º ano. O tema escolhido como gerador de discussão foi *bullying*. A discussão do tema foi provocada a partir de leituras de Histórias em Quadrinhos (HQ), gênero discursivo eleito como o mais propício, para aquele momento, para fomentar discussões capazes de estabelecer diálogos sobre preconceito, discriminação e minorização de sujeitos entre professor e alunos.

Adotei o modelo de leitura (sócio)interacionista, de base bakhtiniana, mediado no Brasil por profissionais e pesquisadores como Kleiman (1989), Soares (2000), Leffa (1996), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018), Koch (2003; 2015), dentre outros. O procedimento estratégico da intervenção e colocado como “modelo” seguiu o caminho da andaimagem, segundo Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018), que coloca o aluno em primeiro plano no processo de construção da leitura feita, partindo-se sempre de elementos memores da construção interpretativa até alcançar patamares mais profundos, sempre mediados por um profissional competente e consciente de seu papel no momento em que se instaura a leitura. Aliado à andaimagem, segui o modelo triádico já testado por Silva (2018), a partir da ideia de que o conhecimento escolarizado para ser melhor compreendido e aprendido pelo aluno precisa seguir os rastros da *sistematicidade* (o conteúdo precisa ser organizado de modo sistemático para surtir efeito, não deve ser aleatório), da *frequência* (para que a aprendizagem seja calcificada, o mesmo conteúdo precisa estar presente durante um tempo de discussão com o alunado para que seja compreendido em sua profundidade, porque se for apresentado uma única vez e nas aulas seguintes apresenta-se outro conteúdo, a possibilidade de não aprendizagem é maior) e da *consistência* (todo o conteúdo trabalho precisa ser consistente o suficiente para garantir a aprendizagem de qualidade, isso porque o passo da sistematicidade e da frequência garante, também, uma consistência de aprendizado).

Parti de uma proposta de trabalho aos moldes da sequência didática, todavia completa em si no sentido de não apenas servir como baliza para a intervenção docente como

também por se tratar do próprio Produto Final apresentado junto à dissertação, ou seja, o passo a passo do caminho seguido encontra-se descrito nessa proposta (que encontra-se nos Apêndices). Ao invés de construir uma sequência didática que servisse como esteio para a intervenção e, posteriormente, construir um produto didático como resultado dessa intervenção, optei por seguir os passos do Módulo de Leitura que apresento, testá-lo junto aos alunos para, posteriormente, se necessário, refazê-lo a partir da prática obtida com o mesmo, deixando para os docentes interessados um produto já “testado”.

Também fez parte do modo interventivo a discussão dos textos de modo a levar os alunos a se posicionarem em relação às polêmicas discutidas, isso porque no formulário gerador de dados (vide Apêndices) há uma pergunta sobre o envolvimento do aluno em casos de prática de *bullying*: se ele já se envolveu em práticas dessas como ator, vítima ou plateia. A ideia é desenvolver estratégias de leitura junto aos alunos a fim de que eles possam avaliar seus atos, interpretar os outros na cultura e poder construir a si e o mundo ao seu redor de modo menos traumático e mais socializável, quebrando barreiras entre as pessoas que se colocam como melhores do que outras e, por esse motivo, pautados em questões visuais ou visíveis (cadeirante, negritude, transexualidade etc.) no corpo do outro que alteram visões preconceituosas e discriminadoras.

O trabalho está dividido em três partes distintas: na primeira, construo toda a base teórica em que me afirmo para falar sobre ler, leitura e estratégias de leitura, função da leitura e papéis de mediadores e leitores no mundo. A visão interacionista é a que media a minha prática. Faço uma revisão da literatura sobre leitura, tomando os principais debatedores e influenciadores no Brasil. Também discuto teoricamente o gênero discursivo usado como suporte de leitura (HQ) e o tema gerador das discussões: *bullying*. O objetivo do capítulo é justificar teoricamente a minha prática de mediador de leitura, assim como também de leitor.

No segundo capítulo, discuto metodologicamente como a pesquisa se desenvolveu, trazendo à tona a justificação para as escolhas feitas: do ano da turma, da escola, dos conceitos com os quais trabalho, do formulário para a geração de dados etc. Trata-se do capítulo metodológico. Dentro desse capítulo aponto o produto final que foi o texto balizador para a minha prática interventiva. Trata-se de um módulo fechado, porém adaptável, com quatro seções, orientando o professor a ministrar aulas sobre o tema escolhido, a partir do gênero discursivo eleito, com levantamento de questões interpretativas sobre cada HQ que faz parte do módulo (trata-se de um módulo com 4 HQ completas versando sobre o mesmo tema).

O terceiro e último capítulo, trata-se da parte analítica da pesquisa: nele exibio os dados gerados (uma resposta discursiva a uma pergunta direta feita no questionário) e os

análise a partir dos modelos cognitivos da tríade *sistematicidade, frequência e consistência*, que dirão se o modelo de leitura desenvolvido e se as estratégias de leitura tomadas para mediar sentidos de textos junto aos estudantes foi ou não coerente, resultou ou não em uma prática de ensino afirmativa. Elejo o princípio da linearidade textual (início, meio, fim), do modo do sujeito se posicionar quanto ao tema motivador (*bullying*), e à paráfrase reproduzida ou criativa como categorias de análise das produções textuais dos alunos.

Espero estar contribuindo nessa área do conhecimento. Para saber como procedi quanto ao desenvolvimento da pesquisa, e a que resultados cheguei, convido o leitor a percorrer as páginas que se seguem, e boa leitura.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA – Pensando estratégias de leitura como ações desencadeadoras para o sujeito pensar¹ a si e os outros

Discussões, pesquisas e orientações em torno da aquisição e estratégias de leitura tem tomado conta de uma diversidade de pessoas, momentos e intenções. Basta ler em noticiários televisivos, ou mesmo em sites que noticiam esse tipo de discussão, o quanto os índices qualitativos do *ranking* de leitura em que se encontram os jovens brasileiros mobilizam órgãos, setores envolvidos ou responsáveis diretamente com essa questão, como secretarias de educação, ministério da educação, gestores escolares, professores de modo geral e instituições não governamentais². Aparentemente, um caos parece ser a ordem do dia, quando se trata da ensinagem e da aprendizagem da leitura, sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Um das questões fundamentais em que assento a minha hipótese e trabalho diz respeito ao fato de que propostas de leituras na educação básica não são pensadas e executadas pelo corpo docente de todas as áreas de conhecimento. Sabe-se que existe uma tradição corrente entre licenciados que mantém a (quase) exclusividade do professor de português como o único a trabalhar essa competência que, a nosso ver, não é apenas linguística (apesar de partir dela), mas refere-se a toda uma conjuntura de apropriação de falas, textos, imagens, sons e outros registros com a intenção de ler o mundo, ler a si e fazer convergir tudo isso para o dia a dia da vida de cada leitor/aluno.

Em se tratando do educador físico, sem que a minha fala aqui se torne uma crítica ao processo de formação e à prática de ensinagem desses profissionais, apesar de haver, como na Paraíba, uma aula reservada para a parte teórica do componente curricular, somada à aula prática, quando a leitura de algum texto consegue ser motivo de agitação dos alunos, trata-se de textos referentes a modalidades desportivas e funcionamento destas. Na verdade, com exceção de muitas escolas da rede particular de ensino, a observação feita aponta para o fato de, nas aulas de educação física de escolas públicas os exercícios e brincadeiras relacionadas

¹ Estou ciente de que a regência mais usual do verbo PENSAR é feita com a preposição *em*. Todavia, se estabeleço essa regência normatizada pela gramática (pensar **em** si e **nos** outros), a ideia que quero transmitir (pensar **a** si e **os** outros) perde a coerência, porque “pensar em si” carrega uma carga semântica individualista, egocentrada, negativa. “Pensar no outro”, da mesma forma. Quando altero a preposição regencial, o sentido muda. Pensar a si equivale a um modo de se empoderar, adquirir uma consciência potencialmente capaz de mudar o sujeito que se pensa para poder também mudar junto com o outro.

² Silva (2016; 2017) aponta para dados quantitativos, que refletem o valor qualitativo das pesquisas de vários órgãos governamentais e não governamentais que avaliam as competências leituras, escrita e matemática no Brasil e no mundo, a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA), do ENEM, SAEB, dentre outros.

ao corpo são quase exclusivamente o que acontece como aula³. Com raras exceções, a leitura quase não acontece nos momentos em que professor e alunos se reúnem semanalmente para os exercícios e brincadeiras pertinentes à matéria, assim como também discussões aprofundadas em torno do conhecimento de si pelo corpo, dos modos de se relacionar socialmente com e pelas diferenças não são motivos de investimento nessa disciplina em sua parte “teórica”.

Esse fato se torna preocupante quando penso que minimamente, inclusive nos cursos de formação de educadores físicos, outras leituras, afora aquelas relacionadas aos esportes e ao funcionamento do corpo (perspectiva biológica do sujeito), leituras da área cultural sobre sujeitos, subjetivações, corpos, gênero, sexo, sexualidades *bullying* não são tomadas como referenciais ou estruturantes do curso de formação⁴. O *déficit* nesse campo discursivo, se é que assim posso me referir, só poderia resultar em um empobrecimento das práticas didáticas e pedagógicas do educador físico, contribuindo para que os sujeitos com quem trabalha permaneçam sem avançar ou progredir no quesito leitura e, como consequência desta falta, desconheçam estratégias de empoderamento e apropriação de si como motivo de se colocar como sujeito no mundo. Defendo que a educação escolarizada deve ultrapassar os limites dos

³ A observação de que falo diz respeito a uma pergunta feita com dez professores de educação física de escolas públicas (6) e particulares (4) de Campina Grande, no mês de abril de 2019. Não houve um critério de seleção do quantitativo docente nem mesmo de quem responderia. Bastaria ser de escola pública ou particular e cujo professor trabalhasse com o ensino fundamental. Assim, o número de dez participantes soa apenas como uma amostragem sem considerar o universo quantitativo de educadores físicos em Campina Grande. A questão dada foi: *Você trabalha a leitura de textos nas aulas teóricas de Educação Física?* Feita oralmente, a questão era ouvida pelo participante por telefone ou oralmente pelo *whatsapp*, e o pesquisador, em um bloco de notas, registrava as respostas, considerando o “sim” ou “não” como elemento central da resposta dada. Não houve justificativas plausíveis para o não investimento da leitura nas aulas teóricas da disciplina (dados mais aprofundados e exatos sobre essa questão serão discutidos na Metodologia e no capítulo de análise dos dados gerados).

⁴ Os planos de cursos disponibilizados por várias instituições de ensino superior deixa clara essa questão. Para essa informação, foram pesquisados os planos de cursos de disciplinas de Educação Física das universidades federais do Nordeste e apenas de uma estadual, a Universidade Estadual da Paraíba. O critério de investigação foi ler o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso, seja ele na modalidade licenciatura ou bacharelado, analisar as ementas das disciplinas para verificar algum índice de responsabilidade do curso com as questões dessa pesquisa, já que são bastante discutidas atualmente. O resultado foi que, das nove universidades federais e uma estadual, quatro delas, no fluxograma ou ementário, não apresentam uma disciplina relacionada a questões como *bullying*, violências de gênero e sexualidades, cuidados com as pessoas gordas, negras, portadoras de necessidades especiais ou, segundo minha visão, que discutissem o corpo, porque a matéria sobre a qual os educadores físicos se debruçam é exatamente o corpo. Dessa forma, quatro cursos não tem uma única disciplina que aborde o corpo nessa perspectiva (UFPI, UFBA, UFAL, UFPB); uma dessas (UFS) apresenta o título de uma disciplina que foge do escopo da discussão aqui tratada, quando lê-se a ementa; uma outra (UFPE) consegue parcialmente inserir em uma ementa apenas a discussão de gênero; a sétima (UFMA) torna dúbia seu sentido para o leitor/aluno quanto ao ementário, pois a disciplina *Cultura corporal e diversidade étnico-racial* traz como discussão a apropriação da capoeira para as aulas de educação física; e três (UFC, UFRN, UEPB) trazem disciplinas com discussões apropriadas para essas questões no contexto da formação docente, com uma atenuante para a UEPB: de todas, é a única em cujo ementário encontram-se três disciplinas relacionadas a questões referentes à pesquisa aqui empreendida. Todos os PPP, fluxogramas ou ementários foram investigados recentemente, mês de março de 2019.

muros da escola e alcance o dia a dia dos alunos que deixam de ser estudantes apenas, quando saem do seu horário da escola, e passam a enfrentar o mundo real com seus problemas e conflitos diversos, como já apontaram Silva (2018) e Lima (2017).

Neste sentido, o capítulo aqui proposto tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que alicerçam a minha prática de leitura com os alunos, respaldando muito do que penso e o modo como intervenho para atingir a meta que proponho para os diálogos com os estudantes: uma prática interativa capaz de “suspender” o outro, pela leitura, fazendo com que eles possam se sentir capazes de pensar a si e a seus outros, numa relação dialógica, e esse pensar a si e aos outros implica uma maturação para dirimir ou minimizar conflitos pertinente à faixa etária e ao momento histórico em que vivem, criticamente situando-se nas relações de diferenças corporais, físicas, ideológicas, como mote para o apaziguamento de relações conflituosas.

Defendo que essas relações, que desembocam nas agressões e/ou violências verbais e físicas, só serão melhor entendidas e solucionadas quando o sujeito entende a si e o porquê das discriminações, preconceitos e minorizações de pessoas. Daí uma estratégia de leitura de texto embasada no direcionamento dos alunos para os posicionamentos do sujeito frente a situações de conflito que conduzem a práticas de *bullying*. A estratégia é alicerçada em pressupostos teóricos que preveem a *sistematicidade*, a *frequência* e a *consistência*, conceitos oriundos da psicologia cognitiva, aliada à andaimagem.

2.1 A abordagem interacionista da leitura como prática de conhecimento de conteúdo e de si

O ato de ler tem implicações de várias ordens, como já perceberam os estudiosos dessa temática. Desde a construção do valor da escrita e da leitura em sociedade, mesmo quando a criança nem mesmo atinge a idade adequada de ser recebida na escola, lança mão de hipóteses da leitura escrita, porque já ambientada em um momento e setores/lugares rodeados de uma diversidade de textos que circulam socialmente. Ao pensar o papel social da leitura e da escrita, Soares (2000) aponta o fato das consequências ou implicações que a escrita traz para vários contextos em que se inserem os sujeitos. Tratam-se de implicações sociais, culturais, políticas, linguísticas, cognitivas, dentre outras.

Uma reflexão dessa natureza aponta para aspectos relacionados aos sentidos dados àquilo que coletivamente tem significado⁵. Ao ter em mente não apenas a aquisição (competência cuja mediação não se relaciona diretamente à pesquisa em foco nem à profissão do pesquisador) mas também, e sobretudo, a competência leitora desenvolvida nos anos ou séries correspondentes a cada faixa etária ou nível de competência (como os ciclos I, II, III e IV da Educação de Jovens e Adultos – EJA), percebo o quanto aquilo que Zabala e Arnau (2010) chamam de competência está distante das práticas de leitura dos alunos das escolas públicas, principalmente em Pernambuco. Isso porque, para esses autores:

Somente podemos considerar que uma atuação é competente quando se realiza em uma situação que geralmente é ou pode ser nova. Se de fato é assim, dificilmente poderemos avaliar com precisão se uma competência foi adquirida, posto que somente podemos avaliá-la como competente quando ela se realiza em situações não escolares. (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 14)

A ideia dos autores supra é a de que, apesar da escola dever ou deveria estar ancorada em pressupostos teóricos e metodológicos que garantissem a eficácia das competências exigidas por cada área de atuação das disciplinas gerais, os docentes ou quem ensina ou pensa a educação e o ensino para as competências nunca terá a certeza de que a aprendizagem de competências ocorreu, porque elas, as competências, já não são mais avaliadas em contextos escolarizados, quando o sujeito sai da cena estudantil. Todavia, discordando deles, defendo que, de posse de várias discussões e eventos sociais, é possível detectar, embora, diria, empiricamente, não “cientificamente”, quando, como e se essas competências, no caso em particular, aqui, a leitora, foram ou não adquiridas.

Um modo de aprender e refletir sobre o ensino de competências é através dos órgãos e/ou secretarias e institutos que testam o conhecimento dos alunos em várias fases do desenvolvimento da educação. Quando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM divulga em rede nacional os resultados sobre a competência leitora e escrita dos candidatos recém-saídos do ensino médio ou já há algum tempo fora das salas de aula percebe-se haver uma divergência daquilo que deveria acontecer como resultado em relação ao que realmente constata-se como resultado, ou seja, apesar também de ser um teste nos moldes da educação escolarizada, as competências leitoras, distantes daquilo que é visto em sala de aula e distante

⁵ De modo geral, assumo aqui a semântica geral que os dois termos alcançam nas discussões acadêmicas: quando falo em significado, estou tratando de algo coletivamente atribuído, convencionalizado e partilhado; já quando penso no sentido, estou me referindo a tudo aquilo que só encontra meio de ser entendido numa óptica ou perspectiva individual. Ou seja, os significados podem adquirir outros sentidos à medida que individualmente os sujeitos elaboram e constroem para si contínuos modos de significar o mundo, dando sentido particular até àquilo que é coletivamente partilhado.

também do modo como grande parte docente trabalha em sala de aula surge como algo novo e, diante da novidade, a competência leitora é tornada menor porque os alunos já saídos do ensino médio não demonstram uma maturidade leitora para quem ficou em um universo de leitura ao longo de 12 anos.

Fora da escola, esse dado, em princípio, poderia ser suficiente como prova de que a competência leitora, já não mais restrita ao contexto de sala de aula do sujeito que se submete ao exame, foi ou não aprendida na idade e estágio escolares. Para além disso, se quisermos também, ainda de modo observacional e empírico, sem nenhum compromisso com a garantia “científica” da perspectiva apresentada, é possível sentir, seja através do conhecimento/contato com pessoas, ou através de telejornais programas de televisão diversos, e de várias redes sociais o quanto as pessoas não sabem dos seus direitos (direito civil, direito do consumidor, direito de ir e vir etc.), não os buscam (pela ignorância e, pasme, pela falta de leitura), têm seus direitos e garantias legais negados e violados constantemente, mas a falta de uma maturidade leitura, que implica reflexão e tomada de posição, faz as pessoas minorizarem a si próprias, tornando-se reféns de situações diversas socialmente que, se estratégias de leitura para essa competência tivessem sido ensinadas, e os estudantes as tivessem aprendido, certamente os modos de agir socialmente e culturalmente seriam outros.

Para fechar esse círculo discursivo em torno da ideia aqui transcrita de Zabala e Arnau (2010), posso dizer que a competência leitora sobre o conhecimento de si e as práticas de *bullying*, dentro e, sobretudo, fora da escola pode ser atestada, quando da discussão de textos sobre o assunto, mediadas por uma abordagem interacionista que exija do leitor competentes atuações em defesa de si e dos outros. Espera-se que as práticas de letramento voltadas, principalmente, para a leitura consigam formar ou construir esse sujeito agente e reagente na sociedade. No caso do *bullying*, é preciso saber enfrentar a questão como um desafio pessoal, principalmente para aquelas pessoas potencialmente vítimas dessa prática desumana. Bem informado, refletindo sobre seu ser e estar no mundo, é possível uma pessoa obesa não se deixar atingir pela agressão verbal, apesar de se tratar de agressão. E se atingido, é capaz de, pelo conhecimento adquirido e refletido quando das leituras, se defender nas instâncias e momentos apropriados para esse fim.

2.2 O ato de ler na perspectiva interacionista: construindo sujeitos de si com os outros

Em sua versão mais romântica, mas nem por isso menor ou desimportante, a prática de leitura quando devidamente abraçada pelo profissional mediador (o/a professor/a de

linguagens, primeiramente, que abre caminhos para os outros campos do conhecimento) envolve três momentos ou pode ser aprendida em uma relação triádica (não tripartida⁶), segundo Martins (1993, p. 40): a) a leitura sensorial (aquela em que o leitor se depara com aspectos como forma, cor, textura, volume, cheiro: do livro, do texto, do objeto); b) a leitura emocional (aquela que influencia sensivelmente o leitor quando situações, ambientes, coisas, relatos, imagens, por exemplo, têm o poder de incitar no sujeito fantasias, lembranças, emoções); e c) a leitura racional (tipicamente a leitura escolarizada, aquela voltada para aspectos objetos do conhecimento, da informação, da discussão/reflexão de ideias).

Desse modo, a relação entre essas instâncias de leitura apontados acima concorrem para toda e qualquer atividade e momento que envolve uma postura crítica do sujeito diante de um texto, isso porque, segundo Silva (1985):

O processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural. (SILVA, 1985, p. 22)

Todos os pesquisadores envolvidos na árdua tarefa de pensar a leitura como atividade primordial para os sujeitos sociais de ontem e de hoje, e em nosso tempo – parece que mais do que antes, diante de tantas mudanças nas relações de trabalho e entre os sujeitos que exigem posturas mais críticas – são unânimes em dizer que a base de construção da aquisição e desenvolvimento da leitura deve buscar a proficiência dos leitores na construção de sujeitos habilitados para essa competência. Ora, no dizer de Leffa (1996), o ato de ler é basicamente um “processo de representação” porque, nesse caso, envolve o sentido da visão e conseqüentemente o raciocínio lógico. Logo, segundo ele, ler é, essencialmente, olhar para uma coisa e ver outra (aspecto da representação).

O exemplo que ele dá (LEFFA, 1996, p. 10) para ilustrar essa ideia é bastante razoável: o sujeito ao ver um carro possante (uma Ferrari, uma Lamborguini, uma Mercedes) sente o desejo de possuir o automóvel que deixa de ser apenas um meio de transporte e passa a agregar outros sentidos e valores. Além de um meio de transporte, um desses carros institui automaticamente nas pessoas uma forte relação de poder aquisitivo e poder de mando, tanto um quanto outro instituem-se (quase sempre) através do dinheiro. Desse modo, seguindo o

⁶ A relação tripartida envolve momentos estanques e distintos do ato da leitura; a versão triádica, conforme a defendo, implica uma unidade indecomponível da ação da leitura, isto é, trata-se de uma estratégia lógica que parte do contato primário com o texto (no caso, quando a Maria Helena Martins fala dessa relação triádica, faz menção direta ao livro impresso, referente que pode ser estendido também aos textos em geral que apesar de não terem o volume ou miolo do livro, mas a sua leitura implica um sentir uma folha áspera ou fina, nova ou já usada pelo tempo, escrita frente e verso, extensa ou curta etc.) até chegar às noções mais “superiores” do intelecto, a leitura racional.

conceito de leitura de Leffa (1996), essa leitura crítica só é possível quando se trata de uma leitura interacionista, ou seja, entram em jogo dois aspectos clássicos do pensamento sobre a leitura: a) a leitura que parte do texto para o leitor (o texto tem dados/informações para o leitor) e b) a leitura que parte do leitor para o texto (apesar de construído sobre sólidas bases/dados informacionais, é o leitor interagindo com o autor do texto no texto que atribui significado a este).

A visão interacionista ou interativa da leitura é a que guia os atuais estudos e práticas dessa área, apesar de muitos profissionais da área de leitura, por diversos motivos, tornarem desimportante não apenas a leitura em seu processo, mas também a própria perspectiva de leitura e de formação de sujeitos nos ambientes escolarizados. É Silva (2011) quem também reitera essa concepção de leitura voltada para aspectos da competência leitora encontrar ressonância afirmativa no cotidiano de vida fora da escola dos alunos ou ex-alunos, porque “é através do ato de ler que o homem interage com outros homens através da escrita [...] o leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto” (SILVA, 2011, p. 23).

Essa visão de letramento, centrada nas competências leitora e escritora, e coerente com a visão dada por Silva (2011), foi motivo de pesquisa de mestrado por Lima (2017), que sai do lugar comum das atividades de leitura e produção de textos no ensino médio e propõe um bloco argumentativo que oriente professores/as de português ao longo de um ano letivo nas tarefas de produção textual⁷. Apesar de a pesquisa relacionar-se exclusivamente com o universo da escrita, as condições de produção são orientadas na base da leitura de textos de temáticas voltadas para o direito do consumidor.

Na verdade, essa proposta converge diretamente para as práticas de leitura defendidas nesta pesquisa: se Silva (2011) e os demais citados anteriormente concordam que o leitor maduro e competente é aquele que dá sentidos ao texto, a proposta de Lima (2017) é um exemplo que tipifica essa versão social da competência internalizada ou desenvolvida pelos sujeitos escolares: as atividades de produção textual propostas por ele centram-se na ideia de um fazer (o texto) em situações reais de uso (cotidiano dos sujeitos) quando os produtores textuais entram em conflitos com agências prestadoras de serviço (o exemplo mais

⁷ O bloco argumentativo proposto pelo pesquisador é composto de 4 sequências didáticas, uma para cada bimestre, considerando, numa ordem crescente, noções preliminares de direito do consumidor até noções mais aprofundadas sobre esses direitos, pautados por leis previstas na Constituição e o Código de Defesa do Consumidor. Trata-se de uma proposta de leitura de textos e temática dessa área que embasam as propostas de produção textual. Estas têm seu alicerce em leituras de textos legais ou comentários sobre a legalidade de direitos e ações, todas dando as reais condições de produção de textos que possam, como no caso da pesquisa, ser um demonstrativo de que o sujeito conluente do ensino médio é capaz de se utilizar de estratégias de leitura e escrita para se sair no mundo, se colocar como sujeito e reivindicar direitos lesados, negados, invisibilizados, silenciados etc.

visível na pesquisa dele foi a comunicação entre usuários e a Companhia de Água e Esgotos da Paraíba – Cagepa). Nesse sentido, fazer uso da escrita e do conhecimento de seus direitos (leituras para a vida) é um modo de avaliar as competências adquiridas no processo escolar de aquisição e construção de conhecimento, fazendo com que os sujeitos saiam do ambiente escolar fortificados em suas competências e possam usar adequada e competentemente a leitura e a escrita nos vários momentos de sua vida, principalmente, quando diante de conflitos ou tensões que podem ser dirimidas através da competência leitora e escritora.

Se a leitura, no entender de Kleiman (1989), é “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas, é nesse caminho que os PCN (2001) estabelecem uma espécie de modelo de leitor capaz de dar subsídios para aqueles que trabalham diretamente com práticas de leitura e produção textuais:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-las de forma a atender essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54)

Em se tratando da pesquisa proposta, posso dizer que, diante deste conceito de leitura (KLEIMAN, 1989) e de leitor (BRASIL, 2001), a temática *Bullying* exige, em contexto de sala de aula ou fora dela, de sujeitos conscientes e capazes de elaborar para si – através da leitura de textos cujos motivos relacionem-se às reiteradas provocações, agressões físicas e/ou verbais, discriminações, apelidos dados a sujeitos tomados como “inferiores” – estratégias de tomadas de posição, de defesa, de reflexão sobre atos cometidos injustamente contra pessoas aparentemente indefesas ou colocadas na posição de indefesas.

A ideia é que projetos de leitura dessa natureza cumpram seu papel social de “armar” intelectualmente sujeitos para que, diante de perigos iminentes como as diversas práticas de *bullying*, sejam capazes de demonstrar reação e busquem mudanças quanto a essas práticas, pois a leitura, de certo modo, liberta o sujeito dessas questões, fortificando-os psicologicamente. Isso reflete a versão de Lajolo (1993) sobre os modos de se apropriar da leitura (mundo da leitura) para se posicionar como sujeito (leitura do mundo), posto que é uma hipótese que, diante de um leitor virtual, provavelmente o autor se questiona e prepara sua fala para atingir esse leitor: “Que imagem este(a) outro(a) tem de si mesmo(a)? Que imagem este(a) outro(a) gostaria que eu tivesse dele(a)” (LAJOLO, 1993, p. 38).

Buscar entender a si e aos outros, principalmente pela perspectiva da leitura de textos voltados para a temática do *bullying* é um modo de não apenas conscientizar as pessoas, mas

conduzi-las à construção de uma percepção mais aprofundada de si e dos outros com quem se relaciona em sociedade. E a temática pode vir a atingir afirmativamente estudantes da aula de educação física porque é nela, na aula de educação física, que penso um momento oportuno de discutir essas questões quase todas relacionadas ao corpo, pois sempre que alguém comete *bullying* contra outro é a partir das orelhas (de abano), dos lábios (grossos), do cabelo (pixaim), do corpo (magro, obeso, deficiente), da cor da pele (negra), do nariz (pontiagudo, rechonchudo), dos seios (exagerados ou reduzidos).

Quando essa prática de minimização do outro sai do campo aparentemente físico/corporal e entra em outra esfera como a orientação sexual (*gay*, lésbica, trans etc.), ainda é o corpo que está em foco, pois o modelo de corpo ainda privilegiado socialmente é aquele voltado para as práticas sexuais e de afeto entre os diferentes (heterossexual) e não para os iguais (homossexuais, lésbicas etc.). Mesmo quando se trata de práticas de *bullying* relacionada às questões de gênero, é sempre o corpo feminino que sofre, ou aquele se aproxima do feminino como os corpos travestis, transgênero, por exemplo.

O modelo de leitura e de leitor propostos pelos PCN e demais estudiosos citados só tem sentido na perspectiva interacionista, pois é na relação dialógica que os confrontos acontecem e os sujeitos se fortalecem quando enfrentam os pontos de vista dos outros, lançam os seus e defendem estes porque neles acreditam. Essa relação dialógica é salutar para poder se pensar como são construídas as relações de poder socialmente e como muitas pessoas ficam fora do jogo da discussão exatamente por não terem desenvolvido a competência leitora para se posicionar no mundo.

Ora, o texto é, como entende Charney (1994), “uma coleção de ideias que um autor cuidadosamente seleciona, emoldura, e organiza em uma sequência ou padrão coerente visando a influenciar o conhecimento, as atitudes ou ações do leitor”, logo, o outro visado pelo texto e produtor textual precisa estar preparado para saber negociar suas ideias frente às ideias do outro e, assim, interativamente, cada uma das partes saem ganhando, pois as trocas de conhecimento e informação, as lutas discursivas e as tomadas de posição só colaboram pra tornar os sujeitos cidadãos e plenos de responsabilidade, a partir do momento eu elegem para si a construção de si *também pela leitura*.

Koch (2003, p. 61) afirma que “todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e [...] todo texto é plurilinear na sua construção”, isso significa dizer que, dada a aceitabilidade dessa condição de ser de um texto, a ideia de texto para Charney (1994) coaduna-se a essa visão, visto que, em ambas as propostas, o leitor precisa ter competência para saber dialogar com o texto e, dele e com ele, extrair resultados

para a sua vida. O motivo de estar aqui refletindo sobre o conceito e modos de abordagem de leitura diz muito dessas visões ou da ausência delas na educação básica: é pensando em uma educação voltada para o desenvolvimento de estratégias de leitura junto a alunos da educação básica que me propus a desenvolver o que aqui apresento.

Como toda pesquisa, a que desenvolvi encontra respaldo nas lacunas deixadas por vários profissionais da educação, respeitando-se os limites de cada um na sua área de atuação, fato que provoca prejuízos intelectuais, déficits de leitura e escrita entre sujeitos que deveriam ter garantida essa competência (pelo menos quando o compromisso fosse assumido pelo/a docente). A falta dela, da competência leitora, esbarra em várias situações de exclusão social porque ela, a competência leitora, em vários ou todos os setores do trabalho em que uma pessoa queira exercer uma função trabalhista, exige um mínimo de conhecimento de leitura. A ausência dessa competência favorece a criação e manutenção de inúmeros “bolsões” de pessoas fora da perspectiva de trabalho, em subempregos, desempregadas e muitas em condições de miserabilidade. Falta a muitas pessoas uma competência leitora mínima de se entender como sujeito, de refletir sobre que condições as tornaram expletivos sociais, muitas vezes “rejeitos” humanos inaproveitáveis para quaisquer funções. A prática leitora, assim, não seria “redentora” de pessoas, mas contribui em muito para as tomadas de posição e entendimento do mundo.

Levar para as aulas de educação física uma proposta de leitura, neste sentido, pode favorecer o desenvolvimento leitor dos jovens, pois, se as aulas de leitura acontecem prioritariamente na disciplina língua portuguesa, as aulas teóricas de educação física podem ser um degrau a mais na aquisição e construção da competência leitora por alunos que se não sentem essa necessidade, podem ser convencidos de que apropriar-se de estratégias de leitura é um caminho pertinente e eficaz contra determinados tipos de exclusão social, a favor da construção e conhecimento de si, do enfrentamento do outro e do se posicionar com argumento quando for chamado.

Esse chamamento do aluno da aula de educação para a leitura de textos com temáticas pertinentes ao universo do seu cotidiano, principalmente quando este cotidiano está saturado de linguagens e discursos desfavoráveis a parte desses alunos, só é possível de ser levado adiante se o/ professor/a assumir o compromisso de desenvolver estratégias de leituras fundadas na interação, como afirma Solé (1998, p. 21): a leitura deve ser entendida como um “objeto de conhecimento em si mesmo [já apontado por Leffa, 1996] e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”.

Fica fácil de entender esse pensamento de Solé, quando tenho em mente que a leitura, em si, como um processo, não apenas deve garantir a aprendizagem no universo em que ela é realizada (na aula de linguagem/língua portuguesa) como também estende-se a outras áreas do conhecimento, garantido novas e contínuas aprendizagens, porque todo o conhecimento escolarizado tem origem na aquisição e desenvolvimento da competência leitora e, sendo assim, a aprendizagem dos conteúdos dos outros campos do saber (afora os da disciplina língua portuguesa/linguagem) se dá pela leitura.

O valor da interação leitora corrobora a visão de construção do mundo a partir de seus sujeitos em contínuo diálogo e enfrentamento. Se a leitura “é um processo de interação entre o texto e o leitor”, como afirma Solé (1987, p. 22), ideia corroborada por Kleiman (1989), é porque o leitor ativo pensado pelos que orientam modelos de leitura é aquele “que processa e examina o texto para alcançar uma finalidade” (SOLÉ, 1987, p. 22). Nesta perspectiva, mesmo quando se sabe que em seu conteúdo o texto é um *objeto* em sua linguagem invariável, os leitores, ainda segundo Solé (1987; 1998) e Kleiman (1989), tem finalidades distintas com esse objeto de leitura. Isso coloca em evidencia a posição do sujeito leitor na recepção do texto (sem querer, aqui, entrar no mérito da discussão da teoria da recepção do texto que desloca o valor da leitura, inicialmente do seu autor, posteriormente do texto, para evidenciar o receptor, o leitor). O leitor, assim, constrói o(s) significado(s) do texto e ressemantiza o seu mundo e a si mesmo a partir dessa leitura.

Quanto a esse aspecto da evidenciação do leitor no ato da leitura e na construção de sentidos, apesar de ter falado na recepção textual, fundamento minhas posições em Jouve (2012), quando discute os sentidos da leitura em seus três aspectos básicos, que soam mais como fechados, fundamentais e apenas esses três mesmos que envolvem a relação texto e leitor. Ele apresenta os modos de o leitor se relacionar com o texto (evidente que ele trata especificamente do texto literário, mas a apropriação para fora do literário vai esbarrar na mesma questão, sobretudo, quando lemos Aliende & Condemarín [2005], que serão discutidos mais adiante) através de três momentos ou olhares que podem ser vistos de modo estanque ou inter-relacionados (a perspectiva aqui adotada é a da integração desses três modos de se relacionar com o objeto leitura): 1) o sentido pretendido (o centro da interpretação recai sobre o sentido dado pelo *autor* e o texto deve espelhar esse sentido estanque), 2) o sentido manifestado (o autor pode ter tido a intenção de dizer algo ao leitor, mas o registro da ideia pode não corresponder àquilo que foi pretendido, porque manifestado sob outra perspectiva), 3) o sentido percebido (aquele que, apesar da intenção autoral e do registro manifesto, o leitor já direcionou sua leitura pertinentemente para uma finalidade específica).

Ora, a integração dos “métodos” de leitura apresentado soa bastante coerente com a pretensão da interação de que falo e defendo aqui, pois tanto na visão apresentada por Jouve (2012) quanto nos escritos dos estudiosos da aquisição, desenvolvimento e estratégias de leitura (KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1987, 1998; LEFFA, 1996, por exemplo), sendo a leitura um processo mental e cognitivo através do qual há um esforço e uma busca orientada pela compreensão da linguagem escrita (eu digo: das linguagens que estabelecem sentidos no mundo), o modelo interativo implica no uso simultâneo dos conhecimentos de mundo e do texto para poder interpretar aquilo que o texto propõe.

Neste caso, objetivamente falando, e ancorado nos pressupostos teóricos aqui apresentados e defendidos em favor do meu modo de abordagem da leitura, para que haja uma leitura interativa são necessários dois requisitos básicos: a) o sujeito precisar saber decodificar o registro escrito e b) o leitor precisa desenvolver diferentes estratégias de leitura que o conduza à compreensão leitora. Nesse sentido, discutir e pensar estratégias de leitura para guiar os alunos rumo aos domínios da competência leitora parece ser um caminho viável e bem sucedido, se o/a professor/a souber utilizar-se dos conflitos existentes no meio escolar e fora dele, envolvendo os alunos, investindo em textos cujos conteúdos abordem especificamente a temática geradora de ações ou práticas que violam os direitos do sujeito, principalmente, o direito de ser ou estar no mundo. Vejamos como entender e desenvolver estratégias de leitura.

2.3 Estratégias de leitura e posicionamentos de sujeitos

Início este tópico com uma advertência e com uma citação. A advertência diz respeito ao fato de estar me apropriando da concepção estratégias de leitura para a minha área de atuação, ou seja, antes mesmo que qualquer leitor possa indagar sobre de que lugar falo e atuo para estar discutindo estratégias de leitura, afirmo: primeiro, pelos referenciais teóricos lidos e aqui discutidos, não há uma exclusividade do professor de língua portuguesa como mediador único entre alunos e textos para, no processo, deixar clara as estratégias de leitura no processo de aquisição da mesma. Admito uma priorização dessa competência vinculada ou ligada diretamente à atividade do professor de português, mas não uma exclusividade, pois inicialmente todas as disciplinas de quaisquer currículos escolarizados exigem leitura de textos; segundo, por todas as disciplinas exigirem a atividade leitora em sala de aula.

Deveria caber aos demais docentes o conhecimento de como funcionam os processos ou atividades mentais e cognitiva antes, durante e depois do ato da leitura para que, de posso

desse conhecimento, fosse mais palatável encontrar um modo de inserir um texto X e mediar a leitura para o proveito desejado; por fim, aproprio-me das estratégias de leitura, teoricamente falando, para, de posse desse conhecimento, travar um diálogo profícuo com a minha intenção na pesquisa e, assim, ser capaz de estabelecer uma estratégia específica, fundada no tripé *sistematicidade, frequência e consistência*, à luz de Silva (2018), para ler os textos já sinalizados com os alunos colaboradores. Logo, não se trata de estar deslocado da função nem me apropriando da função de outro profissional.

Evidente que essa apropriação está diretamente relacionada à formação docente, ao trabalho do professor com seu objeto de trabalho, o aluno. Segundo Tardif & Lessard (2014), que problematizam a profissão de professor a partir da interação humana e, para além dessa interação entre sujeitos, especificamente pensando a interação em sala de aula, no mais das vezes ela se dá entre professor e aluno através da leitura (de textos, da vida, dos contextos, diversos, do mundo) que buscam preparar os sujeitos para a vida, para o exercício da cidadania, porque “o conceito de cidadania é impensável sem o de instrução” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 7) e a instrução, seja em um grau mínimo ou máximo, cotidianamente, implica, sobretudo, no ato de ler.

Assim, amparo minha ideia de professor letrador, sem ter me construído profissionalmente na área de Letras ou Pedagogia, em Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018), quando discutem a formação do leitor, afirmam que:

O desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna. [...] Todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2018, p. 16)

Logo, pelo excerto dado, não é necessário sair em defesa da minha pesquisa e da minha “função” docente colocada aqui inicialmente como apropriando-se de uma área de conhecimento que, para muitos, seria exclusiva do professor de língua materna. As pesquisadoras citadas saem em defesa da ideia do professor, não importa o campo de conhecimento em que ele atue, como agente de letramento. Por isso a proposta lançada: testar os alicerces das aulas teóricas de educação física com o desenvolvimento sistemático de leituras de HQs com a temática do *bullying*. Creio que estarei contribuindo para a área de educação física no quesito leitura, quem sabe até reelaborando também a minha formação (sou psicólogo) quando trago para mim a proposta das autoras citadas, a de que “quando os

professores têm acesso a uma Pedagogia da Leitura tendem a fazer bom aproveitamento de suas estratégias e a melhorar seu trabalho pedagógico” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2018, p. 16).

Já a citação a que me refiro para iniciar este tópico é de Ausubel (1963), trazida por Solé (1998, p. 44-45), bastante reveladora do assunto que pretendo desenvolver neste momento. Diz o fragmento:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como “objeto de aprendizagem”; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a *uma construção pessoal* de algo que existe objetivamente. (SOLÉ, 1998, p. 44-45)

Observe-se que a concepção de aprendizagem pela leitura, segundo Ausubel (1963), converge para a mesma ideia já ventilada por Leffa (1996) e discutida no tópico anterior, quando a ideia de representação (do objeto lido) é tido como norteador da(s) leitura(s) possível(eis) de ser(em) feita(s). Além da ideia de representação, que denuncia um modelo geral de aprendizagem da leitura em seu processo de aquisição e desenvolvimento, o que esses dois autores trazem em seu discurso é o fato de o leitor atribuir significado ao que lê para a construção pessoal de algum motivo ou imagem ou conflito tido como existente na realidade do sujeito leitor, ou seja, há, por parte deste leitor ativo, um direcionamento de suas estratégias de leitura para as inter-relações quase automáticas com o seu cotidiano, pois só assim os sentidos dos textos lidos encontram ressonância no cotidiano do sujeito e este ressignifica o seu mundo, a sua vida, o seu redor através da construção de algo gestado pela interpretação do(s) texto(s) lido(s).

A ideia de estratégia de leitura recebe interpretações não muito divergentes, pois os pesquisadores ou pensadores desse mecanismo não encontram muita diferença entre o que um e outro(s) pensam sobre o fato. Coll (1987), ao buscar responder o que seria uma estratégia, esta relacionada exclusivamente ao ato da leitura (deixemos de lado a semântica do termo no contexto bélico, por exemplo, e em outros contextos de uso da palavra), aponta para o fato de que trata-se de um *procedimento*. Este, frequentemente, na ideia dele e apropriada por Solé (1998, p. 68), é entendido também como “regra, técnica, método, destreza ou habilidade”.

Como procedimento, logo, entende-se que se trata de um conjunto de ações que são organizadas para serem finalizadas, alcançarem a meta a que o processo foi dirigido. Talvez a explicação teórica dada por Coll (1987) seja bastante abstrata, por isso Solé (1998) busca exemplificar esse conceito através de imagens do dia a dia para tornar o conceito mais palatável: cozinhar algo é um procedimento que alcança uma meta (matar a fome ou saciar o

prazer de comer); fazer algo primeiramente em relação a outra coisa que a pessoa teria de fazer também (a seleção do fazer algo baseado na prioridade estabelece-se a partir de uma meta a ser alcançada: se fosse dormir antes de fazer compras, provavelmente ao acordar não se teria mantimentos para preparar a alimentação do dia); lavar o banheiro também tem uma meta: manter a higiene dos ambientes da casa; ao amarrar o cadarço do tênis tem-se como meta o evitar tropeçar.

Neste sentido, e orientado pela concepção de Valls (1990), concordo com o fato de que “as estratégias são *suspeitas* inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir [para o alcance das metas]” (p. 69). Essas *suspeitas* inteligentes, muitas vezes, principalmente quando se trata de leitura na educação, basicamente são operacionalizadas por dois princípios binários já pensados na base de formação dos profissionais responsáveis pelo encaminhamento lógico e sistematizado da leitura nas séries finais do ensino fundamental: ou são inteligentes porque já testadas e deveriam ser empregadas continuamente como modo de abordagem em sala de aula para construir junto aos alunos a competência leitora, ou são inteligentes exatamente por não ocorrer de modo *sistemático, frequente e consistente*, conforme Silva (2017), e, logo, diante da lacuna ou ausência dessa estratégia, torna-se profícua uma prática já existente, apenas ignorada pelos responsáveis diretos pelos encaminhamentos da leitura.

Ancorado nos posicionamentos defendidos pela psicologia cognitiva, Silva (2017), ao tratar do ensino de ortografia aponta esse tripé orientador de toda a prática de ensino, quando da discussão de conteúdo: a necessidade de que os saberes escolarizados, para que haja aprendizagem efetiva e os estudantes dominem as competências necessárias, o aprendizado deve se sustentar na *sistematicidade* (conteúdos não aleatórios, mas elaborados dentro de um programa de ensino que demonstre uma razoabilidade na elaboração que desemboca no desenvolvimento, recepção e assimilação/transformação pelo aluno), na *frequência* (para que haja aprendizagem, os conteúdos, além de sistematizados dentro de um programa de ensino, necessitam serem trabalhados com uma dada frequência, até que os casos mais complexos de entendimento sejam resolvidos no coletivo para, então, poder passar para outro conteúdo) e na *consistência* (uma vez sistematizado, o conteúdo precisa ser consistente o suficiente para que o aluno seja motivado, encontre relações diretas do conteúdo com o cotidiano dele, faça-o convencer-se de que não se trata de qualquer assunto, mas de algo embasado em fatores que convergem para o entendimento do sujeito, dos outros, do mundo em geral, ou seja, uma prática razoavelmente consistente que não demonstre fragmentação,

deslocamento, desconexão). Essa tríade procedimental ancorará ou servirá de suporte para a construção da estratégia de leitura defendida na pesquisa proposta.

Quando falamos em estratégias como princípios inteligentes de uma prática docente, pensamos, ainda, com Valls (1990, p. 70), que defende o fato de as “as estratégias não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensina – e se aprendem – ou não se aprende”. Por essa lógica, apesar de haver toda uma bibliografia reiteradora de estratégias relacionadas aos princípios da aquisição e desenvolvimento da leitura de base cognitiva (ancorada em pressupostos da psicologia cognitiva que prevê mecanismos mentais acionados para a competência leitora), bem como as estratégias de leitura de base sociodiscursiva ou sociointeracionista (ancorada em pressupostos básicos das teorias de letramento e de discurso que dão vazão às relações estabelecidas entre discursos de textos e as discursividades emergentes do leitor, seus posicionamentos frente ao objeto lido), seja para uma ou outra demanda de leitura, há a necessidade da mediação do professor durante o processo de leitura até que o aluno se torne independente, inicie os mecanismos básicos de operação mental e chegue às competências superiores da lógica e do encadeamento interpretativo em sentido mais amplo. O mesmo autor afirma, quanto a esse tópico:

A estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (VALLS, 1990, p. 69).

Nesse sentido, correlacionando a estratégia a procedimento, como fator estratégico de leitura a ser ensinado aos alunos, em seus princípios básicos, Valls (1990, p. 73-74) traz à tona determinados mecanismos estratégicos de leitura de textos que devem ser aprendidos pelos estudantes para que a competência leitora seja capaz de se efetivar na vida cotidiana do sujeito: a) compreender os propósitos implícito e explícitos de leitura (o que tenho que ler? Por/para quê?), b) ativar conhecimentos prévios relevantes para a questão (o que sei sobre?), c) dirigir a atenção ao fundamental (qual a informação essencial do texto?), d) avaliar a consistência interna do conteúdo do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio (tem sentido?), e) comprovar a compreensão mediante contínua revisão (o que se pretende explicar nesse parágrafo?), f) elaborar e provar inferências de diversos tipos (interpretações, previsões, conclusões).

Essas estratégias de leitura intrínsecas ao processo são também pensadas por outros autores que dirigem o foco de atenção às estratégias para as ações mentais e/ou operacionais

desenvolvidas em três estágios distintos: o antes, o durante e o depois da leitura. É dessa forma que apontam, sutilmente, Martins (1993) e Kleiman (1989); esta, por exemplo, divide a estrutura do seu livro, *Texto & Leitor*, de modo que o capítulo 5 refere-se às estratégias usadas pelo sujeito *antes* da leitura, o capítulo 6 refere-se às estratégias de leitura acionadas *durante* o processo de ler, e o capítulo 7 aponta para estratégias e/ou ações dirigidas ao *depois* de ler. Essa organização consistente das estratégias focadas nas etapas do *antes*, *durante* e *depois* da leitura também são apontadas por Solé (1998). Para Koch e Elias (2015), ainda sobre esse aspecto das estratégias de leitura:

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem (KOCH e ELIAS, 2015, p. 7)

A fala das autoras supra dão a real dimensão do que já venho apontando como estratégias de leitura formuladas pelos estudiosos da área. E é a partir dos pressupostos dessa sistematização de estratégias que pretendo colocar em prática, de modo *sistemático*, *frequente* e *consistente* para alcançar os resultados esperados junto aos alunos do nono ano do ensino fundamental, colaboradores diretos da pesquisa aqui proposta. Para além do estrato linguístico, a estratégia maior a ser trabalhada junto aos alunos, e daí o reforço dessa discussão no entorno do que se entende por estratégia de leitura, é a orientação da leitura de HQs cujos conteúdos estejam relacionados ao tema foco da pesquisa (*bullying*), que provoquem nos alunos uma discussão em torno da compreensão de si como sujeito no mundo nas relações sociais estabelecidas com os seus outros, logo, trata-se de uma estratégia discursiva que busca no registro textual marcas linguísticas cujos teores semânticos e discursivos apontem para o ponto de vista global do texto sobre o tema tratado (negritude, por exemplo) e consiga alterar ou ampliar a noção do tema pelo aluno leitor, depois dos textos dados serem lidos e discutidos em coletivo.

O desenvolvimento desta estratégia foi associado a outros mecanismos de leitura ativados como estratégias, conforme reiterado por Kato (1984), quando reflete sobre os processos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) de leitura:

Os dois tipos de processamento descrevem dois tipos de leitores. O que privilegia o processamento descendente é o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e princípios do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. O segundo tipo de leitor é aquele que utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o

significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que se prende em detalhes até mesmo detectando erros ortográficos, porém ao contrário do primeiro não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que meramente ilustrativo. (KATO, 1984, p. 50)

O encaminhamento da estratégia de leitura pensada para a pesquisa aqui proposta corrobora os pressupostos apontados por Kato (1984) e demais estudiosos que como ela reiteram os princípios ascendente e descendente da leitura como estratégias mentais e orientadas para funcionar numa sincronia, não de modo estanque, fato que permite uma maior performance leitora pelo estudante. Os perigos do uso de apenas um desses mecanismos estratégicos é a limitação interpretativa, já apontada, pois em se tratando de leitura, aspectos linguísticos são de suma importância para o entendimento do texto, bem como as hipóteses levantadas para serem ou não confirmadas, o conhecimento prévio do assunto, da estrutura textual para correlacionar o lido ao vivido. Foi nessa interação que pretendi ancorar a minha estratégia de leitura com a turma colaboradora: tomar o texto como ponto de partida (mundo da leitura) e ancorar a leitura dele nos alicerces de sobrevivência dos sujeitos no mundo (leitura do mundo).

De certa forma, o modo como encaminhei a estratégia de leitura com os alunos para chegar a um resultado (modifica ou não a sua visão e atitude sobre o tema *bullying*?) é uma adaptação também da prática que Cosson (2014) vai chamar de *círculo de leitura*. Como a proposta de leitura pretendida se centra numa leitura prévia e discussão geral a posteriori, o círculo, em si, é dispensável, mas a ideia de 1) aquecimento ou motivação oral para a leitura, 2) a discussão do texto propriamente dito (não lido em casa como prevê Cosson, mas durante a aula), 3) o registro da interpretação por escrito (atividades propostas) e 4) o compartilhamento das leituras dos alunos no debate geral foram somadas ao propósito defendido por mim como estratégia de leitura centrada no tripé *sistematicidade, frequência e consistência*. Foi uma adaptação desse modelo, sobretudo, quanto à ideia de *círculo*, porque provavelmente a aula de educação física não seria numa sala de aula comum, mas em um espaço aberto onde provavelmente deveriam ser realizadas as atividades físicas e, por essa analogia, a ideia de círculo soa mais conveniente. Também adaptação porque Cosson (2014) elabora essa estratégia para a leitura do texto literário. Apesar de as HQs serem consideradas literárias, o direcionamento da leitura não levará em conta o gênero literário ou textual discursivo, mas o conteúdo trazido por ele.

O nosso ponto de apoio na perspectiva interativa de leitura parte daquilo que Geraldini (1997) já apontou sobre esse tipo de modelo de leitura:

A perspectiva de leitura assumida pelo autor (interativa) implica dois vetores básicos:

- a) O que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre
- b) As estratégias do dizer de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor. (GERALDI, 1997, p. 166)

Essa relação texto (autor) e leitor crítico, interagindo para um propósito aparentemente comum, é tomado como um caminho lógico a ser seguido no encaminhamento das leituras propostas para os colaboradores da pesquisa, porque acredito que a leitura de textos não deve ser orientada para a passividade do sujeito diante do que lê, mas para uma visão interativa, discursiva, capaz de fomentar no que lê o enfrentamento e o debate sobre o que é lido e, assim, se posicionar como sujeito de si diante do tema que lhe provoca, que lhe diz muito, que lhe aponta feridas e conflitos diários prontos para serem, ao menos, internamente resolvidos para que haja uma espécie de saúde social dos sujeito a partir do controle de ideias que possam ferir os outros.

Assim, reitero a visão de leitura de Alinde e Condemarín (2005), que exibem exatamente o modelo de leitura e leitor com o qual pretendo trabalhar, pensando também na perspectiva mediadora do professor que guiará de modo *sistemático, frequente e consistente* (base operacionais sobre a qual assento a minha estratégia de leitura) para resultar, mesmo que em curto espaço de tempo proporcionado pela pesquisa, a construção inicial de um leitor capaz de se envolver com problemas e/ou conflitos pessoais gestados nos e por discursos sociais cotidianos de diminuição de sujeitos, agressão e violência contra pessoas. A interatividade proposta aqui como estratégia a ser seguida só me serve como estratégia quando eu a coloco sob essa tríade de procedimentos também estratégicos para a construção da competência leitora madura e eficaz. Nesse sentido, dizem os estudiosos:

A leitura exige manejo de informações muito complexas provenientes do texto impresso. Um texto escrito tem aspectos gráficos, fonológicos, lexicais, morfosintáticos, semânticos, inferenciais e textuais que permitem obter diferentes tipos de significados: reconstrução do sentido dado pelo autor, conjuntos significativos gerados pelo próprio texto, significações surgidas do contato com outros textos.

O bom leitor é capaz de entender alguns destes significados à primeira vista; uma longa prática de leitura lhe permite desenvolver uma série de flexibilidades espontâneas da compreensão textual. Quando o leitor domina o texto, é capaz de lembrar-se do que leu, suprir elementos que não lhe foram fornecidos, antecipar fatos [...], julgar criticamente conteúdos. (ALIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 139)

É essa concepção de *bom leitor*, leitor maduro, leitor proficiente, leitor crítico, leitor de si e do mundo a que quero chegar com a proposta lançada: se as estratégias de leitura forem bem elaboradas para favorecer o desenvolvimento das competências do aluno, com certeza elas devem passar pelo suporte da *sistematicidade, frequência e consistência*. Não acredito numa prática leitora que se sustente para o desenvolvimento de competências junto ao alunado se ela não estiver fortemente alicerçada num contínuo sistematizado de modo consistente para alcançar as metas planejadas. Daí Aliende & Condemarín (2005) serem trazidos para essa discussão como suporte teórico que prevê o leitor maduro à luz do que penso, apesar de não citarem a tríade a que me refiro. Mas o sentido da interação fica implícito na concepção de leitor de que falam.

2.4 Posições de sujeito e enfrentamento do *bullying* através da leitura

Esse investimento em proposta estratégica de leitura para o ensino fundamental (série final) traz à tona não apenas uma necessidade básica dos estudos de linguagem, mas aponta para aquilo com que iniciamos o referido capítulo: uma espécie de crise da leitura no Brasil apontado de modo significativo por vários órgãos que ranqueiam e/ou avaliam a educação/ensino no país. É verdade que essas avaliações, inicialmente, por se tratarem de abordagens muitas vezes quantitativas e descontextualizadas, que desconsideram diversos fatores que poderiam ter outras implicações para o atual estado da (in)competência leitora do alunado, não se correlacionariam às propostas de atividades de leituras, porque elas são somativas e as estratégias e propostas são formativas⁸. Mas o que quero com a apresentação de dados de órgãos avaliadores não é aceitar passivamente os índices (percentuais) divulgados pelas ou nas mídias: tomo como ponto de partida e favorável a minha pesquisa unicamente o fator que denuncia, em certa medida, problemas na condução da competência leitora do alunado da educação básica, caso contrário déficit algum apareceria no ato da leitura/interpretação de textos que circulam socialmente.

Sobre o assunto em pauta, Matêncio (1994, p. 21) já o discutia décadas atrás, quando infere que “a crise da leitura e da escrita é proclamada: há a percepção de que os resultados da

⁸ Os conceitos de somativo e formativo recebem o seguinte tratamento semântico: entendo por avaliação somativa aquele tipo de atividade endereçada ao aluno para que ele, a partir de um acúmulo de informações, possa dizer ao professor o percentual de sua aprendizagem em uma perspectiva unicamente “medida” para o recebimento de uma nota. Já a avaliação formativa, tomo-a como aquela atividade que é endereçada ao aluno com o intuito de, ao se perceber o percentual (bastante subjetivo) de aprendizagem, o professor potencialmente poderá rever o conteúdo trabalhado para ampliar a discussão, o reensino e, assim, proporcionar ao aluno um outro momento de reflexão para que a aprendizagem possa se efetivar. Essa modalidade de abordagem, a meu ver, traz em si aspectos da sistematicidade, frequência e consistência de conteúdos.

aprendizagem da palavra escrita na escola não são os esperados”. Parece-me que não é de hoje que essa crise já havia sido anunciada. E a cada ano passado, a sensação é a de que as estratégias de leitura não fazem parte do contexto escolar dos alunos porque estes cada vez mais leem menos e com mais dificuldades, tornando a prática leitora uma ideia vaga na escola, vazia de sentido para o aluno que deixa de receber instruções orientadas sobre como e por que ler, passando de uma série a outra sem a competência devida adquirida, resultando, em termos de cidadania, pessoas analfabetas funcionais, passivas diante de problemas que assolam a sua condição social, fato que poderia ser minimizado com o desenvolvimento da competência leitora que ajuda o sujeito a se desenvolver neste campo de atuação para conseguir sobreviver em sociedade, seja na construção de uma identidade profissional, no entendimento de si, nas defesas de seus direitos como pessoa, como consumidor, como profissional, como sujeito livre e cidadão.

Quando a escola não orienta seus alunos para a competência leitora consistente, madura e crítica, o resultado pode ser o fato dela “não apenas reproduzir um modelo cultural dominante mas reproduzir as próprias desigualdades sociais” (MATÊNCIO, 1994, p. 22). Esse fato afeta diretamente o tema das leituras de textos propostos para a pesquisa em pauta: ao não dar atenção a estratos temáticos básicos que constituem as práticas culturais, discursivas e vivências dos seus alunos, como a violência contra as mulheres, a homofobia, o *bullying*, por exemplo, a escola contribui para uma espécie de naturalização das desigualdades sociais, do rechaço às minorias, do apagamento das mulheres em frentes de batalha diária contra o machismo, a misoginia. Há uma diversidade na escola, mas pouco discutida, pouco trazida à tona em programas de leitura, em aulas de leitura, em atividades de exercício da cidadania que coloque o sujeito como protagonista de si pelo modelo interacionista de uso da linguagem, de interpretação do mundo.

Em uma visão mais alarmante, embora fundada em verdades pontuais e lógicas, segundo Kramer (2010):

A escola produz não leitores. A leitura na escola se encapsula em leituras *da* escola, onde notas, “provas de livros”, fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço [isso nas aulas de leitura = aulas de português] de leitores potenciais que poderiam adquirir o *gosto* e o *habito* por uma variedade de gêneros discursivos, se a escola investisse no papel ou função de ensinar/criar o gosto de ler. (KRAMER, 2010, p. 136, grifos meus)

Na verdade, a escolar produz, hoje, poucos leitores competentes. Quando vejo os trânsitos das pessoas pelos locais sociais e suas relações estabelecidas com a estrutura ou engrenagem sociocultural em que se inserem – dá mostra de pouca crítica ao modo político de

ser governado, ao encaminhamento democrático das ações públicas, às deficitárias políticas públicas em favor dos menos favorecidos, desemprego, má gestão pública, ausência de saneamento básico, sistema de saúde inflado, violência social gritante, populações minoritárias sofrendo preconceito etc. –, infiro que o ensino de leitura (e de escrita, de vida) na escola tem sido bastante precário diante de uma afasia política da maior parte da população que, no Brasil, diga-se de passagem – salvo quando há uma polarização político-partidária fortemente construída e em um momento específico (como nos dois processos de *impeachment* de Fernando Collor de Melo e Dilma Rousseff) – vive seu cotidiano sem ter voz, sem ser escutada, sem ter recursos linguísticos para reivindicar seus direitos, para se fazerem cidadãos plenos numa sociedade abertamente democrática e de direito.

Conforme a fala de Kramer (2010), há um tipo de leitura na escola brasileira que se sobressai e ocupa boa parte do tempo do professor: a leitura *da* escola, aquela que, segundo o argumento de muitos educadores, por se tratar de um conteúdo escolarizado, a leitura funciona para ser avaliada, receber nota, ou seja, ao invés de se desenvolver uma competência leitora que prepare os alunos para os enfrentamentos diários em sua rotina de vida, investe-se parcamente em um programa de leitura superficial para testar conhecimentos muitas vezes medíocres de alunos que vão para a sala de aula com o objetivo único de, ao fim de um bimestre, receber uma nota que, somada as demais obtidas durante o ano letivo, dirá se o aluno está apto ou não para prosseguir em uma turma seguinte. Por não se sustentar na base da tríade anteriormente anunciado (*sistematização, frequência e consistência*), esse modelo e objetivo de leitura apenas parcialmente forma um leitor (não é frequente nem consistente).

Ao discutir a produção de sentidos de textos, considerando-se a perspectiva sociodiscursiva e sociointeracionista trazida para ancorar a pesquisa em comento, e antenados com a ideia que faz contraponto ao modelo de leitura que estabelece uma crise da mesma na escola pública, conforme vimos defendendo, Ferreira e Dias (2004) assim se posicionam:

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelos textos. (FERREIRA & DIAS, 2004, p. 439)

Sem me ater às inferências, observo a sincronia teórica entre os estudiosos trazidos aqui, porque todos, sem exceção, apontam para os mesmos caminhos possíveis de se pensar um leitor maduro, ativo, interagindo discursivamente nos locais sociais, competentemente capaz de dissuadir com outros sobre conflitos pessoais, coletivos. O fator atividade é

preponderante para que o ensino de leitura seja encabeçado por professores compromissados com a construção de um pensamento potencialmente fundador de mudanças sociais, a partir da gestão da leitura de mundo que os membros da comunidade social fazem. Essa gestão só será alcançada quando a competência leitora, dentre várias outras aprendidas na escola, estiver fortemente presente no cotidiano dos estudantes, estejam eles em sala de aula ainda ou fora dela, exercendo a cidadania, o poder de ser e de estar no mundo, garantias possíveis quando os processos de letramento (social) encontram nos indivíduos a possibilidade de efetivação consciente.

Essa perspectiva de o mundo da leitura como ponto de partida para a leitura do mundo (no dizer de Lajolo, aqui já referenciada) é o que propõe também Chartier (2001). Para ele, lido à luz de Ferreira & Dias (2004):

O mundo transforma-se ao olhar do sujeito quando este é transformado. Essa mudança ultrapassa o limite do campo psicológico, estendendo-se ao campo gestual, ao corporal e ao comportamental. Isso indica que a leitura de *certos textos ou registros escritos* pode estabelecer e orientar práticas ou comportamentos sociais por parte daqueles que os leem, corporificando-se e expressando-se em gestos e ações. (FERREIRA & DIAS, 2004, p. 440, grifos meus)

Pelo exposto, a noção de leitura dada é equivalente ou converge para a que defendo, centrada no sujeito (aluno) como construtor de si nas tomadas de posição sobre temas contidos nos textos lidos. Observe que a transformação do mundo pelo ato da leitura só é possível, segundo as autoras e Chartier (2001), a partir de um processo de ensinagem de leitura desenvolvido através de estratégias diversas que potencializam os indivíduos quanto ao uso consciente das estratégias de leitura para que eles possam “entrar e sair do mundo pós-moderno”⁹. O excerto faz menção a tipos de textos e leituras que orientam o sujeito que lê para uma perspectiva de mudança, para uma tomada de decisão afirmativa de modo a alterar, no processo pós-leitura, não apenas o modo de pensar e de agir, mas capaz de alterar também os gestos, o corpo, o comportamento. Somente através de estratégias de leitura eficientes, fundadas na *sistematicidade, frequência e consistência*, tomando o leitor como o centro da mudança (de si e do mundo) é que se pode falar com precisão nos possíveis resultados vinculados ao ensino de leitura.

Conduzir o aluno nesse esteio não é tarefa fácil e, talvez por isso mesmo, pouco abraçada por aqueles que decidiram se tornar professores de leitura ou professores cujos conteúdos a serem trabalhados em sala obrigatoriamente exigiriam de seus alunos um

⁹ Essa expressão foi apropriada diretamente do título do livro de Nestor García Canclini: *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (1997). Vide referências.

sistematizado e vasto programa de leitura de textos. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Mutti (1997) sobre essa questão específica:

Para ajudar os alunos a formar opinião a partir dos discursos que estruturam a vida social, para dela participarem dando sua contribuição, acreditamos ser necessário, primeiramente, provocar-lhes o interesse de discutir problemáticas do contexto, com as quais eles tenham algum tipo de contato e que, de alguma forma, os sensibilizem. Essas problemáticas lhes são, então, apresentadas em textos curtos para leitura e análise dos temas e pontos de vista de sujeitos manifestados, em cuja linguagem é preciso descobri-los e com as quais é possível dialogar, construindo novas significações. (MUTTI, 1997, p. 2)

As estratégias de leitura propostas são orientadas para que se chegue ao domínio da competência leitora pelo alunado, de modo pleno ou potencialmente, cujo fim é contribuir para eles, fora dos contextos de sala de aula, possam garantir-se, sozinhos, como sujeitos, posicionando-se sobre toda ordem de situações em que se vejam envolvidos, capazes de entrar e sair de um conflito usando, para isso, as ferramentas dadas pela linguagem, aprendidas na escola, principalmente, aquele saber lógico acumulado com a leitura de textos e a reflexão sobre o mundo em que se vive.

Discutir textos que tratem de temas polêmicos ou, minimamente, que possibilitem uma motivação que possa tirar o alunado do lugar-comum, eis a tarefa mais árdua, porém necessária (e que faz parte, ou deveria, da formação docente, do trabalho do professor de linguagem) para que se construa um modo de abordagem de leitura centrado em estratégias eficientes e eficazes. A temática do *bullying* vem como uma espécie de corolário para o desenvolvimento das estratégias, porque ainda continua sendo um grande vilão dos alunos, seja dentro da escola ou fora dela, porque o tema, em si, não fica restrito a apenas uma temática abstrata: trata-se de um tema que se materializa nas práticas culturais escolares, nas práticas culturais das ruas, das baladas, de todos os lugares onde seja possível o encontro de pessoas que se acham no lugar de “rebaixar” o outro e pessoas que, por algum motivo alheio a ela, servem de motivo de *bullying* para outras. Saber entrar e sair de situações dessa natureza, eis uma valiosa contribuição das estratégias de leitura.

Braga & Santos (2012) concordam com essa perspectiva de leitura e orientação de sujeitos leitores para os enfrentamentos de embates da vida. Centrando-se na ideia dos discursos contidos nos textos, elaboram uma visão de leitura que se aproxima da exposta por Mutti (1997) e que reitero nesta pesquisa:

[o efeito de sentido é para] compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre muitas formações discursivas que se constituem os diferentes efeitos de sentido entre locutores. E ainda, falar em efeito de sentido é pois aceitar que se está sempre no

jogo, na relação das diferentes formulações discursivas, na relação entre diferentes sentidos. (BRAGA & SANTOS, 2012, p. 23)

Se a estratégia fundamental da leitura a ser feita com os alunos de nono ano em aulas de educação física é apontar para o desenvolvimento do senso crítico que permita o leitor se posicionar diante da temática que o afeta ou que afeta os outros com quem convive, o excerto dado converge para essa estratégia, pois ilumina a discussão que prevê a leituras das formações ideológicas presentes nos textos ao mesmo tempo em que, quando orientadas para as tomadas de posição, os leitores passam a construir as formações discursivas sobre o mesmo tema debatido. A formação discursiva, neste caso, avança com e a partir da formação ideológica porque se espalha no universo leitor e, neste universo, alcança os sentidos mais materiais que os conceitos, ideias e valores sociais apontam. Lembremos que, sem, querer ser foucaultiano e sem me fundamentar em teoria de análise do discurso, trago à tona os conceitos de formação ideológica e formação discursiva porque o encaminhamento da estratégia de leitura com a qual vou trabalhar parte dessa noção e prepara o espaço leitor para que se chegue a esse resultado.

Desse modo, defendo que formação ideológica diz respeito a toda uma discursividade presente nos lugares de poder que procuram emanar valores que são projetados social e culturalmente como modo de planificar os modos de pensar para a harmonia dos grupos sociais, e a harmonia fica unicamente no plano utópico do querer, uma vez que as relações de poder entre pessoas se dão através de atritos, conflitos. Já quando penso em formação discursiva, trago à tona o projeto ideal da formação ideológica de manter acesos entre os membros da comunidade os mesmos valores e ideias pensados para manter a ordem, só que esse projeto a todo o momento pode ser questionado pelas falas dos próprios membros da comunidade e, a partir de então, seja para reiterar, para negar ou para reformular, constroem-se as formações discursivas que estão ligadas diretamente às interpretações individuais ou de grupos sobre certas proposições ideológicas oriundas dos lugares de poder. Isso significa dizer que na prática da materialização da leitura de textos que trazem uma formação ideológica muito forte, a depender do leitor, teremos uma formação discursiva forte e que potencialmente também possa se contrapor à formação ideológica sentida no texto lido.

Isso fica evidente com um exemplo claro para esta pesquisa. Em um dos textos que foi levado para leitura em aulas de educação física proposta com a intenção definida para este fim, uma HQ traz como tema central da narrativa a obesidade de uma personagem que, depois de internalizar toda uma formação ideológica presente nos comerciais de comida, nos salões de beleza, nas lojas de roupa e de sapatos, por exemplo – em que os discursos se voltam para

um tipo de alimentação que preserva o sujeito dos “quilinhos a mais”, os salões de beleza apontam para massagens linfáticas, práticas e cirurgias emagrecedoras e as lojas continuam praticando a venda de números para manequins menores e magros¹⁰ –, resolve ficar magra para adquirir boniteza e atrair o outro (homem) para si.¹¹ A mudança foi feita acriticamente, ficou magra. Passou a receber assovios de paqueras ou, em um outro modo de ler a mesma prática, passou a sofrer assédio.

Todavia não passou disso e, agora mais crítica quanto a essa mudança corporal e ao seu desejo de viver, descontrói para si essa formação ideológica presente em vários setores da sociedade e recupera a estima de viver como antes, despreocupada com o peso, as roupas *plus size* ou mesmo não receber assovios assediadores. A personagem forma para si um discurso que lhe interpreta de outro modo, na contramão daquilo que vigora enquanto formação ideológica. É nesse sentido que pretendemos desenvolver a estratégia de leitura: para que o assumir posturas dos sujeitos frente a textos lidos com temáticas voltadas para o *bullying*, as pessoas consigam elaborar para si, a partir do modo como são, um modo de se ver e de viver em que se aceite como tal e se coloque como sujeito frente aos outros. Isso acontecendo, a saúde mental e psíquica dos alunos caminharão para lugares menos arredios, mais resistentes e conscientes de si.

Ainda com Braga & Santos (2012), para reiterar essa estratégia de leitura relacionada às tomadas de posição dois sujeitos pela leitura de textos cujos temas estejam relacionados à discussão crítica das práticas de *bullying*, é possível aprender que:

Adentrando no campo da leitura entendo essa prática como exercício de atribuição de sentidos e não como capacidade de decodificação de signos linguísticos. Se assim ponderada, a leitura não pode estar dissociada da historicidade. Ou seja, para ler particulares textos há de se considerar todo um contexto social, histórico, cultural, político e econômico no momento da prática dessa atividade. (BRAGA & SANTOS, 2012, p. 24)

O trecho dado reforça a ideia aqui defendida de que a leitura de determinados textos (como os que formam o corpus de leitura dos alunos colaboradores) exige a interpretação direta com a historicidade, com os mecanismos e dispositivos socioculturais do momento da leitura que promovem exatamente o tipo de leitura que se quer desconstruir, ou seja, os temas trazidos à tona (as diversas práticas de *bullying*) não acontecem de modo solto nos lugares

¹⁰ A meu ver, trata-se uma metanarrativa, ou seja, um discurso de compreensão, defesa e indução de uma ideia que considera como prática saudável de saúde a manutenção do corpo magro que, por extensão, em nossa cultura, equivale a corpo belo ou modelar.

¹¹ Essa história – Pipa: amar a si mesmo – encontra-se na HQ *Magali*, n. 1, série 7, publicado pela Panini em junho de 2007.

sociais e pelas pessoas: tratam-se de práticas muitas vezes legitimadas socialmente porque há uma discursividade ideológica que favorece a produção de textos, piadas e preconceitos contra determinados sujeitos ou grupos de sujeitos, e a leitura crítica alicerçada na construção de uma formação discursiva crítica, partindo da estratégia que pensa a construção de um leitor maduro seja implantada ou potencialmente consiga desfazer os equívocos que aqui chamo de ideológicos e as pessoas possam enfrentar seus “demônios”¹² com a leitura crítica a ser desenvolvida como propõem Lima & Souza (2015).

2.5 Leitura de HQ e o *bullying*: colocando os pontos nos is

Neste último tópico do capítulo pretendo discutir a questão do *bullying* como tema gerador das discussões de leitura, e este tema lido através de Histórias em Quadrinhos. A justificativa se dá porque entendo que o público-alvo para o qual direciono a pesquisa, os colaboradores, podem ter uma empatia imediata com o assunto, se lido mediado por um gênero literário de fácil acesso ao jovem, já conhecido dele (o conhecimento do gênero textual, discursivo e/ou literário é muito importante para as estratégias de leitura desenvolvidas pelo leitor) e de rápida leitura, sendo capaz de ser lida uma narrativa em tempo recorde a ponto de ser possível, mesmo em uma aula de 50 minutos, discuti-lo com profundidade.

Não tenho a pretensão de me estender dialogando com o gênero HQ. Quero apenas justificar teoricamente o uso do mesmo na pesquisa em apreço. Discutir esse gênero seria, a meu ver, dispendioso, visto que há toda uma bibliografia sobre o gênero e seu uso em contexto de sala de aula. Para Rodrigues (2012), quando toca no assunto “quadrinhos”, a partir de uma leitura que faz da jornada do herói contemporâneo:

Lidar com quadrinhos é, *a priori*, compreender um gênero de linguagem híbrida em essência. O texto imagético interage com as palavras e sua poética transita pela compreensão tanto dos elementos pictóricos quanto pela construção do texto narrativo; a narrativa em si, por sua vez, ganha outra dimensão; a compreensão do personagem passa pela sua iconografia, aliando a mesma aos elementos psicológicos colocados pelo autor. (RODRIGUES, 2012, p. 165)

¹² O termo demônio, neste sentido, diz respeito a tudo aquilo que em mim causa medo, vergonha, temor, pavor. Não que em mim haja algo que me faça temer, me envergonhar. Trata-se do meu corpo, do meu ser não aceito pelo outro e este, diante de toda uma conjuntura sociohistórica, projeta a minha imagem como condenável e eu, imaturo para me entender como sujeito, assujeito-me a essa formação ideológica, colaborando, inclusive, para que eu mesmo seja discriminado socialmente, numa espécie de auto sabotagem. Assim, esses demônios precisam ser vencidos e revertidos em favor do sujeito que sofre as práticas de *bullying*.

Nesse sentido, o uso da HQ foi pensando não apenas pelo já citado, mas também pelos efeitos de sentido psicológicos capturados pelo leitor, à medida que dialoga com essas narrativas híbridas e se vê projetado lá, porque a estrutura narrativa em que ela se assenta traz muito daquilo que está no plano cotidiano das pessoas, segundo Khote (1994), quando estuda as narrativas triviais em suas relações com aspectos do cotidiano social. Essa relação entre o texto escrito e o imagético nas relações que tecem para atingir o sentido psicológico que o autor pretende ainda se estende na visão de Rodrigues (2012, p), porque trata-se, segundo ele, “de uma visão teórica sobre o potencial da narrativa gráfica na formação de leitores”.

É evidente que a narrativa gráfica ou HQ vem sendo utilizada nas últimas décadas como potencializadora de leitura entre crianças e jovens exatamente porque trabalha com uma estrutura narrativa rápida, que mimetiza o universo do leitor através de seu formato híbrido: são falas/vozes, onomatopeias, quadros que dão velocidade ou impingem uma velocidade no andar das personagens, em suas ações em geral, além de as questões espaciais e temporais serem facilmente assimiladas pelo leitor. O universo das HQs é bastante propício para discutir as questões que pretendo aqui por aproximarem os seus leitores do universo mais profundo de questões que aparentemente são trazidas à tona como superficiais. A falsa superficialidade do assunto *bullying*, por exemplo, é um motivo para que seja empreendido esse projeto de leitura junto aos alunos porque acredito na hipótese que os estudantes adolescentes se identificam de imediato e constroem espontaneamente uma certa empatia pelo gênero.

Como a ideia é levar para a aula de educação física um gênero cujo conteúdo favoreça o entabulamento de uma discussão potencialmente capaz de favorecer o desenvolvimento de estratégias de leitura eficazes, a escolha das HQs reitera o que delas já anunciou Dalcastagnè (2012):

As histórias em quadrinhos, até bem pouco tempo atrás, só encontradas de contrabando nas mochilas escolares, vem adquirindo um novo status no Brasil. A tradução e publicação de álbuns cada vez mais sofisticados, a abertura de espaços próprios para os quadrinhos nas grandes livrarias, as resenhas em jornais e revistas, a participação de quadrinistas em feiras literárias, em programas de entrevistas e em eventos acadêmicos legítimos, de algum modo, essa produção que sofria o duplo preconceito do ser, ao mesmo tempo, “literatura de massa” e “destinada a crianças e jovens” – o que servia, em última instância, para desqualificar uma expressão artística a partir da desqualificação (etária e classe) de seus consumidores. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7)

Em sua base, encontra-se respaldo para que se diga que as HQ eram produções destinadas ao público leitor em formação, fosse ele criança ou jovem. Apesar de ter havido uma onda de preconceito quanto ao gênero em si e aos seus consumidores, a partir de uma versão conservadora de arte e literatura, o que está em jogo, hoje, para mim, não é essa questão, mas o fato de, por isso mesmo, quadrinistas terem se apropriado da visão

marginalizada que parte da sociedade tinha sobre ela e a desenvolveu como um gênero que carrega consigo signos da realidade do jovem e da criança. Fortalecida a ideia da inclusão das HQs, no Brasil, em vários contextos de uso (como o da educação) e ampliado o seu público leitor, esse alcance recepcional favorece a pesquisa no sentido de o jovem poder ser tomado pelo antigo gibi como fonte de leitura e discussão em torno de temas relevantes para a construção de si como sujeito.

Defendo que a HQ, no contexto da aula de educação física, se torna um gênero de alto potencial para ser usado como mediador de leitura e cooptar estudantes para um chamado mais *sistemático, frequente e consistente* da leitura, principalmente porque as narrativas a serem levadas para os estudantes (vide Metodologia da Pesquisa e Módulo de Leitura –vide Apêndices) tratam do tema *bullying* e, segundo Oliveira & Votre (2006), “o fenômeno *bullying* ainda é muito pouco estudado no Brasil, e na *educação física* ainda não se encontra quase nada a respeito do assunto” (p. 173). É verdade que o texto citado já passa de uma década, mas se o leitor for observar a varredura parcialmente feita, relatada no início deste capítulo, quanto aos currículos dos cursos de educação física no Nordeste, seja na modalidade licenciatura (quase todos) ou bacharelado (minoria), verá que nas grades curriculares desses cursos não há uma demonstração, nem mesmo por alto, de que haja uma problematização do assunto no processo de formação do educador físico.

Quando trago o tema *bullying*, entendo por esse fenômeno aquilo pelo que vários pesquisadores o têm definido, analisado e discutido nos lugares sociais que se abrem para o diálogo:

Bullying é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem repetitivamente, sendo que um grupo ou alguém com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar maneiras eficazes de se defender. Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, etnia e orientação sexual, específicos, como ciganos, homossexuais, obesos, e portadores de necessidades especiais (ANTUNES & ZUIN, 2019, p. 1)

Os tipos em que se dividem, por ora, neste momento, não os quero discutir. Quero defender o conceito com o qual trabalho para que fique claro o encaminhamento da estratégia de leitura adotada na pesquisa, tendo em vista que todo e qualquer modo de dirigir os textos em suas leituras junto aos estudantes, essa prática será pensada a partir do tema revelado pelos textos. Assim, acredito ser pertinente um modelo de leitura para as aulas de educação física que traga um aspecto relevante e pertinente ao conjunto de conteúdos comumente abordados pelo educador físico. Como o tema *bullying* é por demais recorrente, hoje, nos espaços escolares e fora dele, daí a minha defesa em torno desse comportamento social que tem

assolado grupos de pessoas, principalmente, nos contextos escolares, onde as réplicas de preconceito, discriminação e minorização de pessoas podem desenvolver sérias crises individuais e coletivas. Um projeto de leitura que garanta uma discussão do tema de modo aprofundado e com o intuito de preparar sujeitos para o enfrentamento dessa prática em seu cotidiano deve fazer parte dos momentos escolares.

Soa importante ao educador físico e aos professores em geral, ao menos como modo de conhecimento, saber distinguir o *bullying* das brincadeiras típicas da idade ou ver se o contrário não funciona como a lógica estabelecida pelos praticantes desses comportamentos, ou seja, brinca-se com os outros e, nessa(s) brincadeira(s), veladamente inscreve-se a prática do *bullying* naturalizada pela ignorância de quem de longe vê (professor, colega e todo o corpo gestor da escola) e pela forma subjacente de o praticante do *bullying* se colocar diante dos demais como se “nada de mais” estivesse acontecendo. Isso é importante de se dizer porque, de acordo com Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski (2013), essa prática covarde de tornar o outro minorizado e envergonhado, “é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física e verbal, que ocorre de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas” (p. 203), porque trata-se de “um desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e coloca-la em tensão” (FANTE, 2012, p. 27).

Em público, a agressão verbal fica evidente. Na intimidade, entre o(s) agressor(es) e a(s) vítima(s), as palavras destiladas unicamente para a(s) pessoa(s) alvo podem acarretar estragos psicológicos difíceis de serem revertidos. Muitos educadores acreditam que a prática do *bullying* só surte efeito se cometida em público, momento de envergonhamento do outro (vítima), como se não fosse possível de estragar uma pessoa apenas com a depreciação dela mesmo que apenas em presença do agressor. Psicologicamente, a pessoa vítima dessa prática cruel internaliza um modo de ser ver bastante raso e convergente para aquilo que os agressores querem, pois os “pontos fracos” desses sujeitos ou grupos são o seu “calcanhar de Aquiles”, independentemente de um coletivo ter ouvido ou visto. Essa prática adentra de tal forma na pessoa que ela, a vítima, se convence daquilo que os outros lhe impingem. Daí a necessidade de um cuidado maior do educador físico quanto às leituras e discussões dessa temática em suas aulas, pois a disciplina aparentemente é propícia para a discussão dessas “coisas”, por causa da exposição do corpo-sujeito: a) para os praticantes do *bullying* perceberem nos corpos dos outros os chamados “pontos fracos” e b) para os professores discutirem, a partir do mesmo referente (o corpo), questões culturais sobre como as pessoas se constroem, se entendem e percebem os outros.

Uma vez que o *bullying* se caracteriza pelo “desequilíbrio de poder entre as partes” (OLIVEIRA et. all., 2018, p. 751), a proposta de leitura trazida à tona confere ao estudante, se desenvolvida na perspectiva aqui sugerida, um maior grau de autonomia ao sujeito leitor porque este será sistematicamente acompanhado por leituras de textos que carreguem em seu interior problematizações dessa ordem. Isso reforça os indicadores de frequência e consistência quanto ao conteúdo trabalhado, discutido e que reverberará, segundo defendo, um outro tipo de reação entre os estudantes quanto às práticas de *bullying*: uma reação mais afirmativa porque o estudante será levado a conhecer a si, a conhecer e refletir sobre o outro, a descobrir o porquê de socialmente alguns quererem mais poder que outros e o porquê também de muitos se submeterem aos agressores.

A meu ver, os estudantes podem estar diante de um momento basilar e civilizado de ruptura dessas práticas, quando trazem para si um conjunto de discussões sobre um mesmo tema, conseguem estabelecer diálogo entre os textos e a sua realidade para, finalmente, ter o poder e a força de se colocarem como sujeitos de si, posicionando-se frente aos seus agressores ou aos agressores dos outros; bem como, será possível também, pela lógica inversa (do perverso, se é que posso assim me colocar), o agressor será levado a refletir sobre seus modos de encarar e interpretar os outros. Passará a refletir sobre como os sujeitos minorizados se sentem. Creio que essas lições de textos nas aulas de educação física poderão propiciar um amanhecer mais saudável para os estudantes que se percebem sujeitos em seus corpos. Segundo Fante (2012, p. 93), a escola deve educar para a paz, ensinando atitudes de tolerância e de solidariedade aos alunos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O tipo de pesquisa aqui desenvolvido é a comumente chamada pesquisa em educação, já bastante solidificada no cenário acadêmico brasileiro há quase cinco décadas, sempre procurando dar respostas a problemas sérios envolvendo os contextos escolares e os pilares teóricos e conceituais que definem o campo da educação, da ensinagem, da aprendizagem e das metodologias de ensino. Nesse sentido, Gatti (2012, p. 13), quando discute a noção de pesquisa em educação no Brasil, sobre a visão de educação, para chegar à ideia de pesquisa, aponta que “Na prática [...] educação envolve desde problemas de desenvolvimento bioneurológico implicados em nossas possibilidades de aprendizagem, de relação, e, portanto, na base das questões de ensino, até questões de ordem social mais ampla.”

Pensando nesse item, percebo que as variantes sociais e pessoais das salas de aula exigem tipos específicos de pesquisas nessa área, apesar de corroborar o pensamento de Gatti (2012, p. 12), quando afirma que “a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano [...] porque a investigação científica não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas”. Assim, a pesquisa desenvolvida sai desse campo unicamente do impasse cotidiano e passa a pensar uma questão macro que afeta o estudante de modo geral e o educador físico percentualmente quase todo.

As pesquisas em educação, principalmente quando se trata de abordagens como as do tipo pesquisa-ação, intervencionistas ou de campo, exigem do pesquisador um cuidado mais centrado no que concerne à descrição ou caracterização do local da pesquisa, caracterização dos colaboradores, critérios de seleção de conceitos e abordagens ou métodos adotados, período da intervenção, plano sequencial do material a ser abordado na pesquisa e caminhos que conduzem o pesquisador aos resultados previamente elaborados, a partir do horizonte de especulação das hipóteses levantadas.

Nesse sentido, tornar mais claro, ao interessado na pesquisa, o modo de fazer o planejado é tarefa obrigatória àqueles que enveredam pelas trilhas da pesquisa em educação. Desse modo, sigamos as relações estabelecidas entre os itens elencados acima para que possamos visualizar como o percurso do projeto de pesquisa posto em prática se materializa em imagem mental e também em ideias que dão suporte às imagens construídas por meio dessa caracterização e descrição do processo como um todo: imagem dos colaboradores, da escola etc. Considero nestes aspectos metodológicos unicamente os elementos balizadores ou

estruturantes da pesquisa, para que a objetividade seja alcançada sem desperdício de energia em falar teoricamente sobre o tipo de pesquisa etc.

3.1 Do local da pesquisa

O local da pesquisa ficou restrito à cidade pernambucana chamada Toritama, junto à Escola Municipal Belmiro Gonçalves da Silva. Apesar de haver um distanciamento entre a cidade sede do local de curso do Mestrado, planejamento da pesquisa e o local de realização da intervenção, isso em nada atrapalhou o esboço ou delineamento do que foi projetado para acontecer, salvo um cuidado quanto ao controle do tempo no que se refere aos deslocamentos entre Campina Grande e Toritama, porque no quesito educação e ensino, quando se tem em mente a região Nordeste, parece não haver distinção gritante entre um e outro modo de ensino e aprendizagem interestadual. Toritama dista aproximadamente 106 km de Campina Grande e 164 km da capital pernambucana, Recife, ou seja, fica entre uma metrópole regional (Recife) e uma cidade que polariza a educação e o comércio no interior da Paraíba (Campina Grande). Esse dado se torna importante na pesquisa porque em espacialidades culturais como as duas cidades referidas, conhecidas por serem polos comercial e educacional, é de se pensar que o investimento na educação pode ser proporcional ao desenvolvimento econômico e cultural desses locais, hipótese descartada tão logo inicia-se a intervenção em sala de aula, confirmando hipóteses que alicerçaram a construção do projeto de pesquisa.

Escolhi a Escola Municipal Belmiro Gonçalves da Silva, localizada à Rua Santa Marta, S/N, Toritama, Bairro Independente, por encontrar nela apoio imediato para que a pesquisa pudesse ter seu efeito. Depois, porque ela abriga turmas do 9º ano, com alunos cujos comportamentos, segundo relatos professorais, tendem para o preconceito, o *bullying*, e em cujas aulas de educação física não encontram apoio para atividades de leitura de textos fora do contexto das modalidades desportivas que figuram como prioritárias nos currículos de Educação Física das escolas públicas, fato também cumulativo quanto ao lançamento inicial das minhas hipóteses de pesquisa: os educadores físicos se negam a encarar um projeto de leitura junto aos alunos.

A escola oferece atualmente 13 turmas da educação básica, sendo uma turma para cada correspondente ao fundamental regular, ou seja, do primeiro ao nono ano, e 4 turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O bairro onde se localiza a escola é de bastante carência social, atendendo filhos de trabalhadores e trabalhadores do local. Ao todo, a escola contabiliza em seu quadro docente 11 professores. A turma escolhida para a prática

interventiva tem registrado o número oficial de 30 alunos, turno matutino. A condição social dos estudantes, aliada ao fato da escola atender exatamente essa demanda estudantil e, por essa razão, também apresentar carência ou “déficit” de funcionamento em sua estrutura pode colaborar para a confirmação da hipótese geral de leitura que se assenta na ideia de que quanto menos favorecido social e economicamente, mais os sujeitos apresentam déficit de leitura.

3.2 Caracterização dos colaboradores

Os colaboradores da pesquisa foram divididos em dois grupos distintos: o docente e os discentes. Quanto ao primeiro, trata-se de um professor com graduação em Educação Física e cursando mestrado em Nutrição. O mesmo preferiu ausentar-se das aulas interventivas, fato que virá à tona no próximo capítulo. A ideia de o professor participar da intervenção era a de que a condução da turma durante o processo poderia beneficiar não só os alunos, mas ter um poder transformador também no docente porque, segundo a hipótese de trabalho com a qual trabalho, não havia naquela escola (como em tantas outras pelo Brasil) um planejamento de aula de educação física que incluísse em seu programa leitura de textos voltados para a temática abordada através da pesquisa desenvolvida. Seria o momento propício de o professor da turma, quem sabe, aprender e encampar a ideia para a sua prática docente diária, com aquela e demais turmas com as quais trabalha.

Quanto ao segundo grupo, tratou-se de uma turma do 9º ano, turno matutino, comportando 30 alunos. Como todos os 30 não estiveram presentes no primeiro encontro da intervenção, comparecendo apenas 19, a caracterização da turma será feita considerando os alunos que estiveram presentes do primeiro ao quarto (ultimo) encontro, a saber, 23 alunos, sendo 5 rapazes e 18 garotas, de acordo com a convenção geral (visual) de gênero (masculino e feminino) – apesar de 4 alunos só comparecerem a partir do segundo encontro, foram contabilizados porque concluíram a etapa geral da proposta. Isso significa dizer que seus formulários respondidos receberão tratamento analítico no capítulo seguinte. A faixa etária desses alunos variou de 13 a 17 anos: 1 aluno com 13 anos; 8 alunos com 14 anos; 9 alunos com 15 anos; 3 alunos com 16 anos; e 2 alunos com 17 anos.

O fator grupo étnico também variou, pois dos 23 estudantes que chegaram ao final da intervenção, 2 se assumiram negros; 11, pardos; e 10, brancos. Esse dado parece de muita importância em pesquisas como a desenvolvida junto a eles, porque elementos fenotípicos são bastante usados de modo clichê para socialmente estabelecer tratamentos diferenciados

e preconceituosos contra pessoas e grupos, a exemplo das pessoas negras. A faixa etária é outro fator que promoverá, segundo minha visão, uma reflexão diferente, porque em uma turma heterogênea como essa, quanto à idade, é provável que jovens com 17 anos já tenham refletido e passado por experiências que jovens aos 13 anos ainda não tiveram tempo para maturar o suficiente. Como se vê, a heterogeneidade da turma quanto à faixa etária e ao grupo étnico de pertencimento com o qual os alunos se identificaram são fatores que influenciam, de algum modo, nas práticas e reflexões sobre *bullying*.

3.3 Critérios de adequação de conceitos e modos de abordagem da pesquisa

Tratar do conceito de leitura, apesar de óbvio no contexto educacional, parece ainda uma prática distante na escola fundamental, no momento em que tantas outras práticas de leitura invadem o cotidiano não só dos alunos, mas das pessoas em geral: internet, instagram, facebook, blog, sites, cartazes, memes, livros, filmes, músicas, grafite, pichação etc. Todavia, a leitura de textos escritos parece encontrar resistência por parte de professores (não bem preparados ou desmotivados para a sua função) e dos alunos (não motivados e em constante contato com escritas de outros suportes).

Nesse sentido, o conceito de leitura é o que fundamenta e atravessa toda a pesquisa ora empreendida, porque acredito e defendo que é essa prática que embasa com mais eficácia a elaboração ou a construção de argumentos por parte do leitor, que irá posicionar-se em algum momento de sua vida quanto a alguma situação de conflito que exija dele pronta resposta para a resolução da situação posta. Vindo das práticas de letramento, a leitura com a qual me identifico vai ao encontro do ideal de letramento: dar sentido e uso no cotidiano do usuário da língua, do leitor potencial. E uma vez lendo o modo como as ideias dispostas e/ou expressas por escrito, o leitor ainda leva vantagem porque se prepara também para a organização escrita do pensamento.

A prática de leitura adotada é a interacionista ou dialogal porque ela se efetiva a partir de no mínimo dois sujeitos agentes, seja o leitor com o texto (e o seu autor implícito), sejam dois sujeitos que discutem o texto dado a ambos. O interacionismo de base bakhtiniana¹³ parece-me de grande importância nesses momentos de ensinagem de como “ler” o outro porque, a partir dessa abordagem, as estratégias de leitura podem ser construídas pelos sujeitos, a depender de como utilizarão a leitura em suas vidas. Lembro que esse

¹³ Ao citar o interacionismo e o dialogismo, refiro-me às obras de Mikhail Bakhtin de 1993 e 1999 – vide essas traduções consultadas nas Referências.

interacionismo converge para práticas de letramento em que o uso das competências leitoras e escritoras encontram ressonância afirmativa nos usos cotidianos que os sujeitos fazem delas.

O modo de abordagem da prática de leitura ampara-se tanto na andaimagem como na sequência triádica “sistematicidade, frequência, consistência”. Quanto à primeira, apesar do processo de ensino em sala de aula consistir basicamente em uma andaimagem, apenas um professor consciente desse modo de abordagem ou estratégia é capaz de, aliado à sistematicidade, à frequência e à consistência, levar adiante uma proposta adequada de leitura que dê subsídios aos alunos para desenvolverem, cada um em si, estratégias de leitura que os façam adquirir e progredir em suas competências, aprendidas no contexto escolar e com funcionalidade no cotidiano escolar.

A imagem do andaime é bastante reveladora de estratégias de leitura consistentes, frequentes e sistemáticas: por esse processo, o aluno vai descobrindo como se constrói o texto lido, lê as entrelinhas e lança hipóteses de leituras que o fazem, passo a passo, ir potencialmente elevando o nível de interpretação e relações entre o lido e o vivido. Esse é, a meu ver, o trabalho de leitura eficiente e eficaz que deve ser desenvolvido em salas de aulas.

Tanto a andaimagem quanto o processo de sistematicidade, frequência e consistência ancoram-se em pressupostos ou modelos cognitivos, pois quando bem delimitados em práticas docentes, produzem efeitos de sentido nos alunos que, a partir da participação nessa prática, inconscientemente têm despertado em si estratégias de leitura que são testadas e são colocadas em prática pelos estudantes, principalmente quando são levados a se posicionarem sobre os temas discutidos. As estratégias, em si, já constituem ou têm caráter cognitivo, pois é mentalmente que etapas, processos e procedimentos são construídos pelo sujeito de si. Como a andaimagem se dá em um intervalo de tempo com determinada frequência, sistematicidade e consistência, tem-se que tratam-se de processos cognitivos corroboradores de aprendizagem discente.

3.4 Da justificção dos dispositivos de geração de dados

3.4.1 Do tema

Os elementos que compõem as técnicas ou modelos de geração de dados são de grande importância na hora de pensar a pesquisa, porque são eles que dirão, posteriormente, ao menos de forma parcial, se os dados gerados para análise foram adequadamente escolhidos. Como início de tópico, penso no tema da pesquisa, atrelado ao gênero discursivo através do qual o tema encontra materialização na escola. O tema é bastante favorável, ontem

e hoje, para se discutir a pessoa em sua individualidade e no coletivo, a partir das aulas de educação física, porque o foco dessa disciplina incide sobre o corpo físico e este reflete no social o que muito da cultura é feito, produzido, imposto, promovido. Daí a importância de um educador físico estar bem antenado quanto à produção e desconstrução de preconceitos e práticas de *bullying* em salas de aula, considerando que o educador físico é o profissional que, em uma escola, assim como outros cujas aulas têm uma carga horária menor (Inglês, Filosofia, Espanhol, por exemplo), tem um alcance mais amplo com o todo dos alunos.

3.4.2 Do gênero HQ

O gênero HQ foi escolhido como suporte de leitura por ser um gênero de conhecimento dos alunos, por apontar questões de várias ordens a partir de uma visão não muito engessada, porque fala a linguagem do jovem, as personagens são jovens ou crianças, principalmente as da Turma da Mônica que se divide em Turma da Mônica e Turma da Mônica Jovem. Os códigos de linguagem oferecidos por este suporte e gênero propiciam uma leitura mais rápida e fluída em contextos de sala de aula e essa fluidez e velocidade, ao invés de comprometer o andamento da discussão, favorece toda a situação discursiva porque o estudante lê em um curto espaço de tempo, anota as questões que para ele se tornaram relevantes, participa no coletivo e, dessa forma, o professor consegue viabilizar um momento de descontração e de seriedade com as leituras de HQs.

3.5 Período da intervenção

O processo de intervenção na referida escola e turma teve a duração exata de quatro semanas, todas no mês de julho, no turno da manhã. Cada encontro foi composto por três aulas de quarenta e cinco minutos cada, aulas consecutivas, cedidas pela direção da escola e em acordo com professores da disciplina educação física e outras aulas vagas em que os alunos usavam o tempo de uma das aulas da pesquisa porque professores faltavam. Na verdade, por um equívoco de informação, acreditei que em Toritama, diferentemente de Campina Grande, por exemplo, as aulas de educação física culminavam em três por semana quando, na verdade, eram duas. Daí a direção da escola ceder mais um encontro para poder juntar o conteúdo previamente planejado em três aulas consecutivas em uma mesma turma, semanalmente. Esse fator não tem implicação negativa no desenvolvimento do Módulo de Leitura que foi projetado para quatro momentos de três aulas cada. A critério do/a professor/a

que se valer dele, o próprio encontro de três aulas pode ser desmembrado em dois momentos sem perder o processo de ensinagem e de aprendizagem.

3.6 Plano sequencial do material abordado na pesquisa

As aulas a serem ministradas como ação interventiva na turma do 9º da escola em que a pesquisa teve autorização de ser desenvolvida seguiu o modelo de discussão orientado e previsto no Módulo de Leitura construído para este fim e para servir como guia de orientação para futuros leitores desta dissertação. Optamos por não construir uma sequência didática porque o foco da intervenção não era trabalhar um gênero discursivo especificamente, mas investir em uma proposta de leitura de HQs com a temática voltada para as práticas de *bullying*. Então, toda a sequência do conteúdo do módulo pode ser verificada no Apêndice desta dissertação. Trata-se de um compêndio de quatro orientações básicas para o professor construir suas aulas de leitura com textos já dados (as HQs), daí a denominação Módulo por defender que a proposta de trabalho sistematicamente ficou modulada, sequencialmente organizada para iniciar-se com uma proposta de discussão de base ou elementar até chegar ao ápice da intervenção que seria o posicionamento maduro dos alunos sobre o tema em discussão, isso depois de terem passado por nove aulas de discussão do assunto. O mesmo módulo pode ser adaptado por bimestre, pelo/a professor/a, para discutir o mesmo ou outros temas.

3.7 Caminhos que conduzem o pesquisador aos resultados previamente elaborados

Os caminhos percorridos para chegar a resultados foram vários, mas sistematicamente dois deles são importantes de serem pensados aqui de modo mais específico: o modo de abordagem e o instrumento de geração e coleta de dados. Quanto ao primeiro, já discutido, trata-se da abordagem da leitura através da *andaimagem* e da tríade *sistematicidade, frequência e consistência*. Ancorado nesse modo de abordar o texto e a discussão, vali-me de um questionário que foi aplicado no primeiro encontro, antes mesmo de propriamente iniciar a discussão/aula, e o mesmo questionário entregue e respondido pelos alunos na última aula, depois de discutido todo o conteúdo e não ter restado mais pendências interpretativas entre todos.

A ideia é a de que a comparação entre esses dois momentos possam apontar para resultados afirmativos quanto ao modo de abordagem da leitura em aulas de educação física,

porque parto do pressuposto que uma proposta de leitura orientada nos moldes do que foi planejado aqui, certamente resultará em alteração dos alunos sobre os modos de enxergar as práticas de *bullying*, os corpos seus e dos outros, o respeito ao humano e as oportunidades que todos devem ter, independentemente de como seus corpos estão em sociedade. Aposto na ideia de que como resultado, alunos se mostrem mais favoráveis ao respeito à diversidade, às outridades ou às alteridades.

3.8 Da pergunta feita aos educadores físicos

A pergunta feita a professores de educação física (*você trabalha a leitura de textos em sala de aula?*) aconteceu de modo informal. A ideia era não preparar ou dar tempo de o/a professor/a refletir sobre o porquê da questão, e não inventar respostas, fato que alteraria o resultado da pesquisa que fundamenta a minha hipótese inicialmente lançada. O número de dez docentes não teve nenhum critério percentual ou proporcional. Ocorreu com dez educadores físicos porque só tive acesso a esse número de professores (outros foram contatados, mas não atenderam ou não queriam responder à questão que poderia ser posta). Assim, esse tipo de recorte pode não corresponder a uma realidade mais global, de ultra alcance, mas nem por isso se torna não possível de figurar em uma pesquisa dessa natureza.

3.9 Da revisão de grades curriculares de cursos de Educação Física

A revisão da grade curricular dos cursos de Educação Física também pode não corresponder a uma realidade *in loco*, pois pode acontecer de um curso estar funcionando com uma grade curricular diferente (e mais atualizada) daquela que está publicada e disponível na *web*. Todavia, como entendo que deve ser função dos responsáveis pelos cursos a atualização das páginas da internet, constam como oficiais as grades curriculares capturadas na internet e já discutidas no capítulo teórico desta dissertação.

3.10 Dos critérios de análise dos dados produzidos pelos colaboradores

Inicialmente foram cotados duas categorias ou dois modos de analisar as respostas dadas pelos estudantes à pergunta feita no Questionário Inicial e Questionário Final, a mesma pergunta, mas com o objetivo de perceber se o Módulo de Leitura teve influência no modo de pensar dos alunos pela leitura das HQs propostas. Como o dado obtido se trata de produção

escrita, dotei dois critérios de análise que, posteriormente, pela necessidade dos próprios textos dos Colaboradores, aumentou para três: a macro-estrutura do texto, com sua visão de início, meio e fim (o texto-resposta seria lido na chave de leitura da linearidade, o que seria mais comum entre os estudantes dessa faixa etária e do ano cursado), as marcas linguísticas que apontassem o posicionamento do sujeito sobre o tema proposto (*bullying*), porque acredito que após a leitura sistemática e frequente de uma mesmo tema, há a possibilidade de o sujeito amadurecer a ideia e saber se posicionar de modo consistente.

Por fim, surgiu, à medida que lia os textos dos alunos, a paráfrase em sua subdivisão: reprodutora e criativa. O objetivo da leitura-análise foi perceber as retomadas das leituras e discussões anteriores pelos alunos como modo de trazer o assunto à baila e, a partir de então, elaborar a sua visão sobre o tema discutido. Essa categoria aparece de forma generalizada nos respostas dos alunos, daí a necessidade de estudá-la e percebê-la como um modo de o aluno construir a sua visão de mundo, retomando uma visão já construída, seja para corroborá-la ou negá-la. E para isso, ou reproduziu as imagens discursivas sobre o tema ou apropriou-se dos dados antigos e os reformulou a sua maneira para poder se posicionar como sujeito.

4. QUANDO A LEITURA SISTEMATIZADA COLABORA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO CONSCIENTE DE SI E DOS OUTROS: PERCURSO ANALÍTICO EM TORNO DA VISÃO DOS ALUNOS SOBRE *BULLYING*

Depois de passadas as etapas da pesquisa concernentes à construção de um alicerce teórico que subsidiasse a prática interventiva, a partir da indução e promoção da leitura em sala de aula; de construídos os passos da intervenção, o modo de abordagem; de produzir atividades geradoras de dados e de desenvolver em sala de aula a proposta didático-pedagógica de ensino de leitura, chega o momento de trazer à tona resultados dessa prática interventiva, através da análise dos dados gerados em sala.

O corpus de análise consiste em duas produções textuais realizadas diretamente junto ao aluno: a primeira, feita antes da ação desenvolvida com a turma, um formulário respondido por alunos no primeiro e no último momento da intervenção com a intenção de diagnosticar se o modelo de leitura sistematizada, conforme a desenvolvi em sala, surtiu efeito afirmativo naquela turma, uma vez que a análise se centra, nesse aspecto, exatamente na questão discursiva do questionário, apesar de outras questões fazerem parte do questionário. Tratam-se de seis questões dadas no questionário, cinco objetivas (para marcar com X) e uma discursiva (o estudante teria que responder *O que significa bullying para você?*). Das cinco objetivas, uma será descartada do ponto de vista analítico, salvo se necessário for, pois alude apenas à idade da pessoa. O não tomá-la para analisá-la não significa desprezo ou desimportância da questão, apenas se, durante a análise, houver necessidade de contrastar dados tabulados com o fator idade é que trarei a questão à tona.

A outra produção, trata-se da questão discursiva, do mesmo questionário, mas para o nosso objetivo, torna-se a questão central por revelar do próprio punho as ideias formuladas pelos alunos sobre como entendem o que seja *bullying* para eles, como realizam a tarefa de explicar ao leitor aquilo que pode estar em desconformidade com o seu modo de pensar e agir, ou seja, ao se posicionar como sujeito pela escrita, é possível perceber as marcas textuais ou de linguagem que revelam se a intervenção alterou ou não o modo de pensar deles ou, talvez para o que seja mais provável, diante de tão curta experiência em sala de aula nessa pesquisa-ação, se o modo de dizer a mesma coisa foi alterado, porque o processo sistemático de leitura sobre um mesmo tema pode subsidiar a prática de escrita quanto à elaboração do pensamento que é construído na escrita.

O método de análise adotado parte do princípio do contraste, ou seja, como se trata do mesmo questionário, respondidos apenas em momentos distintos (início e fim da intervenção), parto do pressuposto que o Módulo de Leitura, devidamente desenvolvido em sala de aula, ampliou o modo de os estudantes se perceberem a si e os demais, o coletivo, no que diz respeito às práticas de *bullying*, de desrespeito, discriminação e exclusão de pessoas em vários contextos sociais. A hipótese que mais garante essa “quase certeza” é a de que uma reflexão amadurecida sobre determinado tema ou assunto, de modo sistemático, frequente e consistente resulte em um aprendizado mais sólido sobre o assunto, mesmo quando a pessoa já conhece e discute o conteúdo/assunto: uma prática de leitura voltada especificamente para esse objetivo dá mais suporte ao aluno para se posicionar e se projetar nos espaços discursivos através de suas intervenções mais amadurecidas sobre o mesmo tema.

No caso da produção textual discursiva, para a análise das respostas, inicialmente dois critérios foram definidos para categorizar o que pretendo e para orientar professores de leitura que queiram, posteriormente, investir nesse tipo de atividade. A partir da macroestrutura textual, considero como categoria de análise: a) a organização textual quanto à ideia de um *início*, *meio* e *fim*, não obrigatoriamente a estrutura clássica da “redação” que exige uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Esse critério que elegi diz respeito à construção do pensamento/reflexão breve que o aluno faz e se o faz com uma intenção autoral de iniciar e concluir a ideia. A outra categoria de análise diz respeito b) à colocação do argumento e defesa do mesmo através de exemplos, imagens, alusões feitas em salas de aula ou fora dela e aproveitadas pelo produtor textual para tornar seu argumento mais convincente de modo que seu texto traduza para mim, como analista dessa produção, *a construção do posicionamento de si* no texto dado. Isso não significa que tratarei de conteúdos referentes à construção do texto argumentativo. Apenas me aproprio dessa mote para refletir sobre a proposta de trabalho interventiva que deveria resultar nos posicionamentos de si pelos colaboradores envolvidos.

Outro critério de análise apropriado por mim só surgiu durante a análise do questionário. Percebia uma recorrência quase homogênea, na resposta discursiva dos alunos, da paráfrase para se colocarem como sujeitos ou para apontarem suas ideias. Usaram da repetição (paráfrase reprodutiva) ou da expansão da ideia a partir de informações já dadas (paráfrase criativa). A estratégia da paráfrase foi importante recurso linguístico usado pelos estudantes para falarem com propriedade sobre o tem discutido. Partir das ideias já ventiladas parecia dar uma segurança interpretativa e de posicionamento aos que se lançaram na

“aventura” de se posicionarem como sujeitos de si. Esses são, então, os critérios que norteiam a análise feita.

4.1 Refletindo sobre os dados gerados pelo questionário

Assim, inicio a análise com as questões objetivas, por contraste também. A questão discursiva é que será a de maior apoio à sustentação da tese que defendo na pesquisa. Na primeira questão o estudante teria que marcar um **X** no lugar cujo indicador de gênero melhor se adequava a sua identidade. Dos 21 presentes, no que concerne à resposta inicial do questionário, 9 (42%)¹⁴ dos estudantes se declararam do gênero masculino, 10 (48%) do gênero feminino e 02 (10%) responderam ser pessoas *transgênero*. A possibilidade para “outros” ficou sem ser preenchida. Esse seria o momento de, a depender da maturidade do sujeito e da consciência sobre si, poder se revelar, mesmo anonimamente, conforme exigia o formulário, como travesti, transexual e outras. Na etapa final, ao responderem à mesma questão, os estudantes, agora em maior número¹⁵, e a variação percentual quanto ao mesmo assunto foi reduzida e concentrada nos polos masculino e feminino, unicamente: 07 (33%) se disseram masculinos e 16 (80%) se afirmaram como femininos.

Os dados apresentados se tornam de interesse para a questão discutida porque um dos marcadores culturais que mais tem aumentado nos últimos anos quanto às práticas de *bullying* trata-se das identidades ou identificações¹⁶ de gênero. O fator gênero em uma sociedade como a brasileira adquire dimensão espantosa ainda por causa de várias (anti)ideologias de gênero que circulam pelos vários espaços de divulgação de informação e de trânsito de pessoas. Como o Brasil ainda é visto por uma grande parcela da população conservadora como estritamente *binário*¹⁷ no que diz respeito às questões de nascimento dos sujeitos, as pessoas

¹⁴ Os números percentuais serão exibidos com a ressalva de “aproximadamente” por não ser possível, do ponto de vista lógico, fracionar pessoas em números. Isso significa dizer que, apesar de os números serem dados matematicamente exatos (a soma de 42+48+10 soma 100), na calculadora comum os resultados podem alterar tanto para cima como para baixo.

¹⁵ Não houve como trabalhar unicamente com os estudantes que compareceram às aulas no primeiro encontro porque o formulário entregue era anônimo, ou seja, a pessoa que o respondesse não teria nem poderia se identificar. Dessa forma, optou-se por discutir os dados gerados com o acréscimo de 02 (dois) colaboradores a mais.

¹⁶ O conceito de identidade é bastante fechado. Há pessoas que se firmam em um dado identitário fixo e não frouxo, ou seja, o conceito de identificação torna a questão dos modos de os sujeitos se sentirem mais solto, maleável, móvel.

¹⁷ O binário, aqui, diz respeito ao modo de enxergar e querer colocar para todos, sem distinção, a lógica do unicamente dois gêneros (de nascimento): homem e mulher. A ideologia conservadora de gênero defende que o sujeito nasce com um sexo definido (macho ou fêmea) para poder exercer uma sexualidade definida pelo seu nascimento (heterossexual ou com a função procriadora que exige exclusivamente sexos diferentes, não iguais) e exercer socialmente o gênero (único) cabível a essa lógica (homem e mulher).

que não se entendem classificadas por essa ideologia terminam sofrendo o preconceito, a discriminação, o *bullying*. Chegam a não encontrar lugares no corpo social, nos espaços de cultura etc.

As respostas dos estudante flutuaram quanto a esse dado: inicialmente disseram também ser *transgênero*, posteriormente essa possibilidade não foi marcada, apesar de no questionário inicial três pessoas terem marcado a possibilidade. O fato de haver um recuo nessa alternativa talvez diga respeito ao fato de que 1) os estudantes não tinham real noção do que poderia ser uma pessoa transgênero e, por essa razão, marcaram a alternativa sem uma consciência crítica da questão ou 2) talvez se sentissem mesmo uma pessoa transgênero, mas diante das discussões em sala e, quem sabe, por medo de represálias dos colegas, preferiram “apagar” essa marca identitária/de identificação e se assumiram no anonimato. Há ainda a possibilidade de também as duas pessoas que se uniram ao grupo inicial terem respondido propositalmente como forma de brincadeira, tornando a questão sem importância.

Mas o fato de terem respondido e depois apagado resulta no dado mais corriqueiro entre as pessoas que é o assumir unicamente um dos lados da ideologia conservadora de gênero que prevê papéis fixos e definidos (muitas vezes determinados) pelo nascimento da pessoa, impossibilitando quaisquer outras alternativas de identificação com papéis de gênero fora da norma, da ordem, do “contrato social”. O “sair do armário”¹⁸ traz como consequência, principalmente em contextos coletivos como escolas, as práticas de *bullying* contra pessoas que se orientam afetiva e sexualmente para os iguais.

No quesito “cor da pele” foram dadas as alternativas *negra, parda, branca e outra*, respectivamente. O espaço em branco na alternativa “outra” era para oportunizar ao estudante que, caso se identificasse com o grupo asiático ou amarelo, por exemplo, pudesse se expressar. Inicialmente, 01 (5%) pessoa se assumiu negra, 10 (45%) se assumiram pardas, 09 (42%) se assumiram brancas e 01 (5%) não respondeu à questão. Ou seja, houve quase uma equivalência no grupo entre pessoas pardas e brancas e uma cifra mínima em relação ao grupo negro, um dos que mais sofre preconceito, discriminação e práticas de *bullying*. No questionário final, os dados são alterados minimamente. Como entraram no grupo inicial mais duas pessoas, o percentual foi alterado para, respectivamente: 02 (9%) pessoas se assumiram negras, 10 (44%) pardas e 11 (47%) brancas. Também não houve quem se identificasse com outro grupo étnico.

¹⁸ “Sair do armário” é uma expressão cultural usada por brasileiros, como adaptação do equivalente em língua inglesa *coming out*, para significar a tomada de consciência da orientação sexual do sujeito que pode ou não resultar em resistência aos papéis de gênero esperado socialmente para ele. Assumir-se gay, homossexual, lésbica, travesti, transgênero, bissexual etc. é “sair do armário”.

O que chama a atenção é o fato de se ter em uma turma um grupo não tão diverso, concentrado bipolarmente em quase apenas o grupo pardo e branco. Geralmente, as práticas de *bullying* são operadas contra pessoas negras, no que diz respeito à cor da pele ou, em casos excepcionais, a pessoas *muito* brancas (albinas, por exemplo) ou pardas com traços visivelmente interpretados como negros (formato dos lábios [grossos], textura do cabelo [pixaim], dimensão do nariz [achatado] etc.). Dessa forma, entendo que esse marcador biológico-cultural, na turma em específico, não seria uma variante que pudesse agravar as práticas de *bullying* contra os sujeitos devido a uma espécie de homogeneização étnico-racial. O grupo pardo, por assim dizer, muitas vezes é interpretado não como branco, mas não chega a ser discriminado como o grupo negro por causa de uma “atenuação” cromática no que diz respeito à tonalidade da pele, ou seja, o pardo, por ser uma mistura de grupos étnicos, se distancia do grupo negro e se aproxima, pelo clareamento da pele, do grupo branco, assim, há mais dificuldades de, quanto à cor da pele, sujeitos se aproveitarem da situação e passarem a insultar pessoas pardas. Apesar de no questionário final (QF) ter havido um acréscimo de um estudante auto identificado como pardo e outro negro, não caracteriza uma alteração estatisticamente diferenciadora que mereça atenção, até porque no questionário inicial (QI) um estudante deixou de marcar esse quesito.

A pergunta referente ao ter ou não sofrido *bullying* (o colaborador tinha como alternativa apenas o **sim** ou o **não**), inicialmente 15 (71%) estudantes responderam que sim, 05 (25%) disseram não e 01 (4%) pessoa deixou o espaço lacunoso em branco. Por esse dado inicial, infere-se que grande parte do alunado da turma em estudo vivenciou alguma experiência com a prática de *bullying*, e quando cruzo esses dados iniciais com os dados finais, depois de desenvolvido todo o Módulo de Leitura (ML), construído para o fim de conduzir os alunos à reflexão sobre as práticas de leitura, como momentos capazes de proporcionar ao sujeito competências necessárias para se colocarem no mundo como sujeitos de si, há uma diferença que merece ser destacada.

Das 23 pessoas presentes no momento final da intervenção, 17 (75%) afirmaram já ter vivenciado a experiência do *bullying* e 06 (25%) disseram não. O aumento de 71% para 75% talvez não seja tão considerável estatisticamente, porque mais duas pessoas chegaram para a conclusão do período de intervenção. Mas o que me chama a atenção é o fato dos que disseram não ter passado por experiência de *bullying* terem sido duas pessoas brancas, três pardas e uma negra. Quanto ao sujeito de pele branca, é possível inferir que a dinâmica cultural favorece esse fenótipo, mas, por contraste, de onze pessoas (100% do total de estudantes autodeclarados brancos) que se afirmaram brancas, apenas duas (20%)

responderam não ter sofrido ou vivenciado essas práticas, significa dizer que nove delas (80%), todas auto afirmadas brancas passaram por situações dessa natureza, sentiram ou vivenciaram essa prática, fato no mínimo relevante, quando consideramos que o viver a experiência do *bullying* na escola pode ter sido de forma passiva ou ativa.

Como a pergunta feita não foca essa questão (a próxima pergunta é centrada nesse aspecto), fica em aberto a interpretação. Quanto aos que não passaram por essa experiência (os 25% do universo de respondentes), dois são autodeclarados brancos, três pardos e um negro. Soa também relevante o fato de pardos e negros não passarem por esse tipo de situação, talvez enquanto vítimas, porque os agressores geralmente escolhem um/a aluno/a como “bode expiatório”. A questão que deixo aqui é a seguinte: esses alunos que vivenciaram esse tipo de prática, mesmo não sendo com eles, mas com colegas de turma, não conseguiram se colocar no lugar do outro e não tomaram as agressões como para si, como se a prática de *bullying*, por não ter sido dirigida diretamente a essa pessoa não dissesse respeito a ela. Daí não ter se colocado como sujeito no mundo, refletido sobre seu ser e estar no mundo junto aos outros. A questão da outridade ou da alteridade, nesse sentido, ficou distante da consciência desse sujeito.

Quanto a última questão objetiva, ainda referente à anteriormente analisada (se a pessoa que respondeu ter sofrido ou passado por situação de *bullying*, se como agressor, vítima ou plateia), 02 (dois) estudantes (um branco e um negro) se colocaram como agressores; 04 (quatro) se posicionaram como vítimas; 07 (sete) disseram ter assistido como plateia; 04 (quatro) optaram por afirmar que vivenciaram práticas de *bullying* como vítimas e plateia e 04 (quatro) não responderam. Neste quesito, resolvi não apresentar os dados percentualmente, porque alguns estudantes optaram por marcar mais de uma alternativa e, desse modo, o resultado nem sempre chegaria à cifra dos 100%. Isso não impede de prosseguir à análise, apenas não a tabulando em percentuais como o fiz com os demais dados até então apresentados.

Os dados iniciais mostram um “jogo de resposta” equilibrado, talvez por nada ter sido dito ou discutido antes de os alunos terem em mãos o questionário para responder. Diante do “efeito surpresa”, do inesperado, uma reflexão sobre o que as questões propriamente queriam ou exigiam como resposta não fora o dado pelos estudantes que colaboraram com a pesquisa nesse momento. O QI é que mostrará como, a partir das reflexões sobre o que venha a ser práticas de *bullying*, modos de resistir e enfrentar situações de conflito entre sujeitos, como se colocar e tomar partido, se defender e pensar *os* outros e *a* si mesmo encontram proporções afirmativas ao fim da pesquisa-ação.

Ao cruzar os dados para a obtenção de respostas mais qualitativas, percebo uma mudança de visada sobre a mesma questão, ou seja, dos respondentes finais, 01 (um) estudante se colocou ter vivenciado a experiência da prática de *bullying* como agressor (estudante branco); 09 (nove) se posicionaram como terem sido vítimas (cinco pardos, um negro e três brancos), 14 (catorze) disseram ter assistido às agressões como plateia e 01 (um) estudante não respondeu. Um fato de interesse para a pesquisa: o número de respondentes agressores foi reduzido pela metade (de dois para um), o número de pessoas vítimas de *bullying* aumentou em mais da metade (de quatro para nove), já o número de estudantes que antes se disseram ter sido plateia dessas práticas passou de sete para catorze, ou seja, exatamente metade, e uma pessoa não respondeu.

Ao fazer uma leitura qualitativa desses dados que sofreram alteração ao longo da intervenção desenvolvida por mim junto aos alunos, percebo claramente que as discussões em torno do tema, e da indução dos alunos quanto às tomadas de posicionamento frente aos conflitos enfrentados por eles no cotidiano deram resultados afirmativos, e os dados quantitativos exibem essa mudança de foco, a maturidade da resposta que vem a partir de uma reflexão sistemática, frequente e consistente. O primeiro foco de atenção se centra na posição sujeito-agressor: no QI tinham-se dois estudantes agressores, um branco e um pardo. O fato do colaborador pardo estar no grupo agressor poderia soar estranho pelo já discutido (o sujeito pertencer a um fenótipo mais passível de sofrer *bullying* do que atuar como praticante do *bullying*), todavia, vendo por outro ângulo, a prática agressiva poderia também tratar-se de uma resposta ou reação em cadeia àquilo que sofria ou pelo que passava. No QF, esse sujeito muda de opinião, talvez por acreditar que o que praticava não era propriamente *bullying*, mas uma resposta ao que sofria, então, sua prática não se caracterizaria precisamente com o *bullying*. Restou, então, o sujeito branco como único que já participou como agressor no grupo dos 23 alunos.

Muitos se colocaram, então, no QF, como vítimas dessas práticas. O medo de falar ou assumir o conflito (inicialmente foram 4 que não responderam e 4 que disseram já terem sofrido *bullying*), o não ter maturidade naquele momento para diferenciar uma prática de *bullying*, por exemplo, pode ter sido motivo para que, ao término da intervenção, tenha mais que dobrado o número de sujeitos vítimas dessas agressões. Isso demonstra um percurso afirmativo, porque a ação professoral motivou os alunos a assumirem posturas mais maduras quanto as suas vivências culturais no cotidiano, seja pensando, agora, em si ou nos outros: tomaram a atitude de marcarem aquilo que os incomodava. Estavam assumindo suas posições de sujeito no mundo.

Assim como a alternativa anterior, a resposta final quanto ao fato de já ter presenciado ou assistido essas agressões foi respondida de modo aumentado em cinquenta por cento, ou seja, também a vergonha de anteriormente assumir uma posição um tanto “covarde” ou passiva talvez tenha sido o motivo de estudantes optarem por não responder a alternativa ou escamotear a sua resposta em outras alternativas. O importante para o resultado da pesquisa é que qualitativamente os colaboradores assumiram seus lugares no mundo quanto ao que se discutia, refletiram consistentemente sobre essas práticas de violência e se posicionaram sem timidez quanto àquilo que realmente sentiram e passaram. Assim, a intervenção, nesse aspecto, foi bastante afirmativa ao trazer à tona verdades antes ocultadas, sem coerção, sem indução direta, mas dando o direito ao outro de livremente se expressar no anonimato e com segurança discursiva (depois das várias leituras e interpretações feitas para problematizar o objeto de estudo).

Por fim, para concluir este tópico, resta o número de pessoas não respondentes que passou, do QI para o QF, de 4 para 1, ou seja, ainda aliado a esse fator, os estudantes além de reduzirem drasticamente o número de alternativa não respondida, aumentou o número de respostas em mais de uma alternativa, corroborando o fato de que uma leitura sistemática, frequente e consistente é capaz de, se bem modulada pelo professor, causar impacto real na vida do estudante que busca meios de assegurar uma prática de leitura do mundo, de si e dos outros pautada em consistência e sistematicidade, distante da unicamente avaliação bimestral. Construir uma base de leitura-discussão nesse sentido é uma alternativa afirmativa capaz de mudar a percepção que o estudante tem sobre um dado fenômeno.

4.2 Revelando a resposta discursiva: o “preto no branco” da prática de leitura sistemática, frequente e consistente.

Ao iniciar este tópico, tenho consciência de que produções textuais sempre revelam algo condizente com o aprendizado tido pela pessoa que se expõe ou se coloca como sujeito no texto em que fala. Todavia, esse aprendizado pode não ser revelado de modo adequado, coerente ou satisfatório por fatores que limitam o aprendiz, a exemplo de uma prática de letramento não eficaz que pode dificultar a leitura de textos; um não desenvolvimento ou distorção entre a aquisição da escrita e a série em que se encontra o sujeito, isso pode levar o estudante a não saber elaborar de maneira clara e coerente a sua ideia, dentre outros fatores. Ao colocar isso, estou ciente que as respostas dos alunos à questão dada no QI e QF podem divergir daquilo que se realizou enquanto aula e discussão oral: acontece de alunos muito

bons na discussão oral não terem um bom desempenho no gênero escrito e o contrário também.

Nesse bloco, analiso três produções textuais que responderam à questão: “O que significa *bullying* para você?” São textos de autoria feminina que serão identificados, a partir daqui, como Colaborador A, Colaborador B e Colaborador C. O gênero com o qual o estudante se identificou não foi critério de escolha de textos a serem analisados. Todavia, mais adiante, adentro essa questão por perceber uma prática de posicionamento de sujeito na produção escrita que se restringe ao universo dos colaboradores masculinos. O critério de seleção se deu por comparação: as produções textuais dos sujeitos femininos se mostrou mais bem elaborados do ponto de vista formal da língua e da construção das ideias em relação às produções textuais dos sujeitos masculinos. Isso não cria uma dicotomia ou uma superposição de um gênero a outro, apenas constata uma realidade e, a partir deste dado posto, o critério de análise passou a ser definido em razão também do fator gênero social do estudante. No segundo tópico de análise nos centraremos nesta questão.

Vejam a primeira produção textual a ser analisada: de autoria de uma aluna, 13 anos de idade, identificada quanto à cor da pele como branca e que já sofreu *bullying*, conforme indica no questionário:

Quadro comparativo 1: produção textual do Colaborador A

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
<p>Para mim é algo péssimo que várias pessoas que não tem noção do quanto isso pode machucar ou até mesmo prejudicar a vítima, como comentários desnecessários, ou até mesmo agressões físicas, que Podem até destruir uma pessoa por dentro. que no caso esses acontecimentos muitas vezes levam á suicídio. Brincadeiras horríveis que não são necessárias no momento. Você já parou para pensar como essa pessoa se sente ao ser prejudicada e rejeitada por todos? é péssimo então eu deixo um Bom conselho, não julge pois isso machuca muito alguém e você não sabe. Então por favor não critique alguém antes de saber oque ela está Passando...</p>	<p>Para mim o <i>bullying</i> é algo que provavelmente todos nós já vivenciamos, como plateia, vítima ou até mesmo agressor, e o <i>bullying</i> é algo extremamente errado pois ele fere não só fisicamente mas também psicologicamente e pode acabar gerando traumas. Na maioria das vezes isso acontece por diferenças tanto fisicamente quanto psicologicamente.</p>

Visualmente, a extensão textual pode levar o leitor a um engano, por acreditar que um texto de maior tamanho pode conter mais dados ou informações que um mais reduzido, ou mesmo pensar que a extensão, como é comum de se ver, aponta para uma maior organização de ideias e um projeto de elaboração de ideias e linguagem mais complexo. Lembremo-nos que o texto inicial foi produzido em uma situação sem qualquer condição dada, diferentemente do segundo texto, quando foram dadas condições necessárias para a discussão do assunto em 12 (doze) aulas, fundadas praticamente na ideia de Silva (2017; 2018) quanto à *sistematicidade, frequência e consistência*.

Ao observarmos com mais profundidade ambas as produções, as diferenças são nítidas quanto aos dois aspectos selecionados como balizas interpretativas: a organização textual quanto a um início, meio e fim; e a colocação de argumentos e defesa dos mesmos com imagens, exemplos, etc. Esses dois aspectos são de suma importância porque revelam ao professor como uma proposta de trabalho centrada numa sequência de conteúdo consistente pode afetar afirmativamente os modos de pensar, de ler e de escrever dos alunos.

Ao responder a pergunta dada, o Colaborador A inicia sua produção textual reportando-se a si (“para mim”), porque, em seu modo de pensar, não deveria ou não aprendeu que ao escrever um texto há a necessidade de contextualizar o assunto, e não dirigir-se diretamente ao enunciado dado como motivador da produção (O que é *bullying* para você?). Ao reportar-se a si, acredita estar respondendo diretamente a questão. Tanto é verdade que continua: *é algo péssimo*, ou seja, abstraindo-se o enunciado, o leitor dessa produção textual sente dificuldade inicialmente em estabelecer sentido sobre o que está sendo dito por falta de referentes: o “para mim” não é um modo eficiente de iniciar um texto e, ao buscar definir algo (*é algo péssimo*), como não há nenhum referente dado, apenas cataforicamente¹⁹ o sentido dessa definição seria recuperado. Ele só não fica vazio porque o leitor é induzido automaticamente a ler o texto correlacionado à pergunta direta feita.

Se em “é algo péssimo” – referindo-se à prática de *bullying*, mas o referente está fora do texto – não há um referente linguístico que recupere a informação de imediato, o texto é construído como se a escrita, nesse caso, não passasse de um desabafo, de um amontoado (apesar de organizado) de concepções pessoais, subjetivas que tornam a produção textual uma *opinião* sobre o tópico discursivo levantado. Quando falo em opinião, aqui, é por contraste a

¹⁹ A anáfora e a catáfora são dois recursos linguísticos e textuais usados por determinado falante para se dirigir ao leitor ou ouvinte quanto a uma informação dada antes ou depois do enunciado emitido. Quando o produtor textual remete o leitor para uma informação ou ideia posicionada antes do enunciado emitido, está diante da anáfora; quando remete para a posição *adiante*, tem-se a catáfora. No caso dado, ao enunciar que *bullying* é algo péssimo, como nada havia sido dito antes, o leitor espera que cataforicamente haja a expansão desse “péssimo” para que o sentido do enunciado seja melhor compreendido.

argumento. Em momento anterior a este capítulo, falava da mudança de opinião sobre certas verdades defendidas ou circuladas socialmente. Aqui, o conceito de opinião, diferentemente do tratado naquele momento, carrega o significado de uma ideia apenas subjetiva, sem estar pautada ou fundamentada em uma defesa que se materializa linguisticamente com exemplos, ilustrações, dados etc. Assim, a opinião, diante de um argumento, é fácil de ser desestabilizada, porque frágil quando não amparada por recursos linguísticos que a tornem convincente.

Do ponto de vista macroestrutural, a produção textual inicial do Colaborador A tem *início* (*Para mim [o bullying] é algo péssimo que várias pessoas que não tem noção do quanto isso pode machucar ou até mesmo prejudicar a vítima*), em que o Colaborador lança, de certa forma, sua tese, apesar de construída como uma opinião; *meio* (*como comentários desnecessários ou até mesmo agressões físicas... Você já parou Para pensar como essa pessoa se sente ao ser prejudicada e rejeitada por todos?*), momento em que o Colaborador desenvolve o seu “argumento” de opinião (equivalente à tese) na busca pela afirmação do que pensa, mesmo quando essa opinião, por ser frágil, pode ser rebatida facilmente; e *fim* (*é péssimo então eu deixo um Bom conselho, não julge pois isso machuca muito alguém e você não sabe. Então por favor não critique alguém antes de saber o que ela está passando...*), quando o Colaborador arremata o seu pensamento e o dá por encerrado, nos moldes clássicos da redação que aponta uma solução para um problema apresentado.

O problema é a prática de *bullying* e a solução apresentada é um chamamento ao outro para não *julgar* nem *criticar* como se a prática de *bullying* fosse uma questão de crítica a uma ideia/opinião ou questão de julgamento de alguém sem a averiguação adequada das coisas que envolveriam ou poderiam envolver o julgamento. Como adiantamos, por não se tratar de um argumento, a ideia se fragiliza na ausência de argumentos ou modos de se posicionar mais firmes, consistentes, convincentes, adequados para uma resposta à pergunta feita. A confusão entre julgamento, crítica e respeito à diversidade, à diferença destoa daquilo que poderia ser melhor organizado ou planejado linguisticamente. Vejamos como o mesmo Colaborador se comporta em sua Produção Final.

Quando defendo que todo professor é um agente de letramento, conforme Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2018), de imediato é possível ver os resultados desse argumento materializado na prática de ensino voltado para as competências (ZABALA & ARNAU, 2010). Depois de uma sequência sistemática e frequente de leitura de HQs, a relação dialógica com os alunos tornou-se consistente, porque a intervenção ancorou-se na interação como proposta mediadora de conhecimento. Nesse sentido, a Produção Final do

Colaborador A não mantém a mesma estrutura da Produção Inicial, porque não apresenta um fim, ou seja, o texto inicia, se desenvolve, mas não há um elemento linguístico que aponte para a finalização/conclusão do texto/ideia, apesar de apenas formalmente ter dado cabo à escrita.

Mas o fato de não apresentar um fim não interfere de modo significativo na análise aqui proposta, porque mesmo sem uma conclusão, a diferença qualitativa entre o que soa como apenas uma opinião e o que se concretiza como argumento e ideia é bem visível. Na Produção Final, o Colaborador A inicia o texto com a mesma fórmula: “Para mim o *bullying* é algo que provavelmente todos já vivenciamos, como plateia, vítima ou até mesmo agressor”. Todavia, diferentemente da escrita anterior, neste segundo momento, ao definir a prática de *bullying*, nomeia, dá o referente definido, além de refletir sobre as pessoas que já vivenciaram essa prática (*todos já vivenciamos*). Ao pensar um coletivo que conhece a prática de *bullying* como experiência, diferentemente da Produção Inicial em que coloca a ideia de modo genérico, aqui modaliza o *todos* com o *provavelmente*, ou seja, a escrita consciente depois de uma reflexão sobre o tem discutido altera o modo de pensar do sujeito, bem como o modo de dizer, de se posicionar.

O vivenciar a experiência negativa dessa prática, o Colaborador A, de posse da reflexão feita com o pesquisador em sala de aula, amplia a definição modalizada de *todos* já terem vivido a experiência do *bullying*: “como plateia, vítima ou até mesmo agressor”, ou seja, as duas últimas perguntas lançadas no Questionário Inicial e Final surgem reaproveitadas nessa produção textual porque foram, as perguntas, desenvolvidas ao longo da prática interventiva. Isso mostra que a leitura de textos se torna significativa para o alunado quando planejada, consistente, e quando faz sentido para o alunado.

Esse dado é reiterado teoricamente pela fala de Rezende (2009, xiii), quando afirma que “mais do que viabilizar respostas e favorecer o conhecimento, a leitura gera perguntas, amplia o ‘que’ e o ‘como’ dizer, instituindo-se como ritual de iniciação do sujeito em seu mundo”. A Produção Final do Colaborador A dá mostras desse ritual iniciatório, pois há uma clara alteração não apenas no “que” diz, mas no “como” diz, reafirmando uma interferência afirmativa ao pensar a partir do desenvolvimento do Módulo de Leitura.

A definição de *bullying* não para no primeiro período do texto: o modo encontrado pelo Colaborador A de fazer progredir sua ideia/texto foi expandindo a definição dessa prática negada na visão do produtor textual: “[*bullying*] é algo extremamente errado pois ele não fere não só fisicamente mas também psicologicamente e pode acabar gerando traumas.” Observe como as ideias são construídas para poder implicar em uma defesa de ideia, um

posicionamento de sujeito, não apenas uma opinião: se o argumento inicial foi o de que essa prática faz parte da experiência de todos (seja como agressor, vítima ou plateia), aqui o argumento se desenvolve como algo *errado* porque fere de dois modos, basicamente, conforme discutido em sala de aula, a partir das HQs levadas para a leitura. Psicologicamente ou fisicamente, o *bullying* pode resultar em um *trauma*.

Observe-se que o produtor textual, neste segundo momento, tem plena consciência do que fala, do modo como fala, dos elementos linguísticos encontrados para articular de maneira o mais certo possível para emitir seu argumento e se colocar como sujeito pensante, que reflete sobre práticas culturais e comportamentos que incomodam os sujeitos culturais e sociais. Ao apontar os dois modos já estudados dessa prática se materializar no dia a dia das pessoas (física e psicologicamente), o Colaborador A demonstra uma competência leitora e, agora, escritora, apesar de o texto, do ponto de vista formal apresentar problemas de organização como margens não obedecidas, pontuação desfocada (a vírgula logo após vivenciamos é inadequada). O argumento ou tomada de posição é ampliada com a reiteração da violência física e psicológica. E assim o texto é concluído.

Bem, se queremos ter uma visão geral dessa produção textual, digo que o Colaborador A produziu um texto bem menor do que o anterior, todavia bem mais consistente, mais organizado do ponto de vista formal, do planejamento das ideias, da condução do leitor quanto ao argumento dado, da explanação e progressão da ideia defendida ou da tomada de partido, assim como da escolha vocabular, do encadeamento do texto através de conectores adequados que tornam a ideia consistente e fechada na defesa de uma tese inicial que não se confunde com uma simples opinião. Reitero: não que a opinião seja menor do que um argumento, mas para a tarefa proposta, para a hipótese da pesquisa, o alunado deveria se apropriar do modo de abordagem da leitura das HQs dadas e, amparados pela mediação do professor-pesquisador, deveria chegar ao nível inicial de um leitor proficiente (BRASIL, 2001) com uma competência leitora capaz de fazê-lo se posicionar diante de determinado fato, evento, contexto, ideia (KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998; CHARNEY, 1994).

Para concluir a análise dessa produção textual, reforçando a hipótese da construção de uma competência linguística capaz de favorecer a leitura e a escrita do sujeito sob esse modo sistemático, frequente e consistente de aprender, lembro dos “problemas” de ordem linguística apresentados na produção Inicial que não se repetem na Produção Final: a falta de referente linguístico (já apontada), não ordenamento linguístico para construir a ideia (que no caso, esses acontecimentos), ortografia (julge; oque, á), palavras grafadas com maiúscula

(Passando, Bom, Podem) ou minúscula equivocadamente (. que). Enfim, nenhum desses pequenos problemas de ordem gramatical ou de organização de ideia aparece na Produção textual Final, significando que o modo de abordagem resultou em um efeito afirmativo, conduzindo o aluno à construção de uma competência leitora e escritora mais sólida, mais consistente. Veja-se a próxima produção textual e como ela se realizou para o Colaborador B.

Quadro comparativo 2: produção textual do Colaborador B

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
É tudo aquilo que se faz com uma pessoa que ela se sinta triste, mal, aquilo que muita gente faz achando que é uma coisa linda, uma coisa boa, mas, isso prejudica muito, tem pessoas que se suicidam, por certos tipos de brincadeiras sem graça, para mim isso é uma falta de ética agir dessa maneira, só para deixar alguém pra baixo, além de feio é prejudicial a vítima, principalmente.	Bullying é tudo aquilo que se faz com alguém, mais que não é do agrado dela, ser tratado com diferenças seja ela pela cor da pele, ou por alguma fisionomia especial que se tenha, no Brasil o preconceito é grave, principalmente com pessoas negras, existe sim pessoas maldosas, ao ponto de tirar sarro com alguém só pela cor da pele. Pessoas que fazem certos tipos de brincadeiras com pessoas especiais, com pessoas que nem se quer pode se defender, e é muito triste saber que ainda existe esse tipo de pessoa, que quer diminuir alguém pelo estado dela, e até por gênero.

O Colaborador B identificou-se como do gênero feminino, 15 anos e pardo. Do ponto de vista macro estrutural, relevante perceber que os inícios dos textos dos colaboradores parecem seguir uma mesma fórmula em que a primeira sentença recupera a questão posta (É tudo o aquilo que se faz com uma pessoa), estabelecendo uma continuidade desta pela resposta dada como se não fosse possível tornar autônoma a produção textual da pergunta feita. Geralmente essa fórmula inicial de construir textos é vista logo nas primeiras séries de aquisição da linguagem escrita, quando as hipóteses de escrita/produção textual estão sendo testadas e um modo particular de não ser incoerente ou tornar o texto distante do que foi solicitado, ou seja, repetir o enunciado dado literalmente ou por elipse²⁰ deveria ser um modo de construção textual já superado no 9º ano.

²⁰ A elipse, em gramática, é uma figura de linguagem que se caracteriza pela supressão ou omissão literal de uma ideia, um termo, um dado referente no texto/enunciado, mas que pertence ao texto/enunciado e pode facilmente ser recuperado/subentendido no contexto da fala/discurso. Exemplo: Fomos ao mercado e não compramos o que deveríamos. No exemplo dado, há a elipse (omissão) do sujeito da oração (*Nós fomos...*) e do complemento do verbo comprar, flexionado na primeira pessoa do plural (*Nós*): o que deveríamos *ter comprado*. Facilmente ou logicamente o contexto de fala/produção aponta para os elementos discursivos suprimidos, mas recuperados no enunciado.

Diferentemente da produção textual 2, o Colaborador B, ciente da questão posta e de “posse” de uma consciência textual da qual se apropria para melhor tornar sua ideia clara para o leitor, mesmo sem acesso ao texto primeiro, refaz seu modo de redigir, iniciando o tópico discursivo com a definição do que pretende dissertar: “Bullying é tudo aquilo que se faz com alguém, mais que não é do agrado dela, ser tratado com diferenças”. A tese do sujeito é lançada a partir do momento em que define o conceito da prática de agressão/violência a que faz menção.

Observe que do ponto de vista do que discuti no capítulo teórico sobre a condução do sujeito para o posicionamento de si, para a tomada de partido, as duas produções se diferenciam nesse sentido logo na primeira sentença linguística do texto: enquanto na Produção Textual 1 o Colaborador B fala de modo geral sobre o tópico *bullying*, na Produção Textual 2 ele avança na definição, caracterizando o “tudo aquilo” que pode ser feito a uma pessoa (cor da pele, fisionomia especial) e rotula essa prática de preconceito. Essa expansão da definição/tese aponta para uma tomada de posição, principalmente quando coloca o termo “preconceito” como compactador dessas práticas. O leitor já percebe que a tese/tomada de partido do sujeito se coloca contrária às práticas de violência, agressão e preconceito contra pessoas.

Na Produção Textual 1 o Colaborador B dá um tratamento genérico e mal formulado ao *bullying* ao acreditar que a pessoa que comete essa agressão com o outro o faz “achando que é uma coisa linda, uma coisa boa”. Na verdade, a construção do argumento poderia ser formulada no sentido de um querer agredir o outro por agredir mesmo, por questões de poder, de demarcação de território etc. Mas não por “achar que se trata de uma ação boa ou bonita”. Quando é levado a formular resposta à mesma pergunta, no segundo momento, o Colaborador, mais maduro, depois da intensiva discussão em torno das práticas de *bullying*, aponta a “brincadeira” como um recurso muito utilizado pelos agressores para falsear a prática agressiva e, nisso, diminuem social, cultural e individualmente o outro que sofre a agressão: “Pessoas que fazem certos tipos de brincadeiras com pessoas especiais [...] que quer diminuir alguém pelo estado dela”.

Observe-se que a produção escrita é reveladora da (re)formulação de ideias sobre um assunto (práticas de *bullying*) que foi sistemática, frequente e consistentemente discutido ao longo de 12 aulas. Não poderia ter sido diferente se o modo de abordagem não acreditasse e não tivesse sido planejado para tal. As ideias nas produções textuais talvez não tenham sido alteradas, como ocorre nos dois textos já apontados nesse momento, mas as ideias são reformuladas, principalmente quanto ao modo de dizer que é sustentado em argumentos

sólidos e saem do plano geral do opinar para um se posicionar sobre o tópico discursivo com argumento ou com exemplo, ilustração, expansão ou progressão do argumento.

No quesito início, meio e fim, o Colaborador B não obedece a esse esquema textual em nenhuma das produções. Estas apresentam um início e um desenvolvimento, mas são faltosas de conclusões. Apesar dessa lacuna formal no texto, para o critério maior de análise e de rendimento a que me propus chegar, não interfere negativamente na análise feita dele porque o modo como o sujeito se coloca diante de uma discussão polêmica e presente em seu cotidiano é o que mais convém à análise. É possível que diante de certos assuntos ou momentos as falas ou textos discutam o assunto sem chegar a uma conclusão, buscando a expansão das ideias.

Nesse sentido, a produção textual do Colaborador C converge para o mesmo esquema do Colaborador B, ou seja, aborda o assunto dado com um início, começa a desenvolver o tópico, mas esse não chega a uma conclusão ou finalização. E isso tem muito a ver com o tipo de atividade solicitado, pois esses textos foram produzidos como respostas a um questionário, o que me faz afirmar que, diferentemente do contexto exclusivo de produção textual, os colaboradores se saem com respostas/textos muito elaborados para uma atividade posta para eles em contexto de oralidade, de informalidade. Vejam-se os textos.

Quadro comparativo 3: produção textual do Colaborador C

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
<p>Bullying é quando uma Pessoa critica a outra. Por exemplos quando a Pessoa é gorda, diz que ela é baleia e etc, quando uma Pessoa é magra diz que ela é um esqueleto e Por ai vai.</p> <p>Para muitas pessoas nenhum tipo de gente Presta Porque quando é magra, falam quando é gordo falam, se e baixo falam e se é alto demais também falam.</p>	<p>Bullying para mim é uma coisa muito triste, Pois é quando certas Pessoas criticam outras Por causa da cor, da altura, se é gordo, se é magro, mais nós devemos aceitar as Pessoas do jeito que elas são não Por a forma física.</p>

Estruturalmente, a Produção Textual 2 se torna menor do que a 1: ela contém apenas um parágrafo e a anterior, 2. Todavia, do ponto de vista qualitativo, percebo que a redução textual tem um caráter de maior consciência sobre o que se fala e o modo como se fala. O Colaborador C, depois de um processo de intervenção de leitura chamando a atenção sobre o ato de ler, percebendo nos textos lidos os endereçamentos discursivos, os modos de discutir o assunto; depois de dialogar com o professor e com a turma, em coletivo, ampliando e

defendendo ideias, uma mínima consciência textual deveria ser o esperado e, em acontecendo isso, é possível já pensar em resultados (não antecipados, mas sugeridos nesse momento da discussão) afirmativos para práticas de leitura como a proposta para a turma do 9º ano em que os colaboradores se inserem.

Diferentemente dos textos anteriores (e cada um com suas particularidades), a produção textual do Colaborador C apresenta macrotextualmente um início, uma espécie de conclusão, mas sem um desenvolvimento adequado ao início e ao fim. Na verdade, o próprio questionário sugere esse tipo de resposta: curta, rápida, sem muita discussão, porque feito para ser preenchido sem o rigor da elaboração de uma produção textual nos moldes comuns ou rotineiros, quando sugerida ou exigida em contextos de sala de aula regular, com propósito definido de o sujeito escrever para desenvolver a competência produtora textual.

Apesar de dois parágrafos, ambos circulam em torno do mesmo tópico, não havendo uma progressão textual, mas encerrando-se os parágrafos na mesma ideia repetitiva: “crítica” ou chateação às pessoas gordas, magras, baixas e altas. O texto 2, por sua vez, sintetiza a proposta dos dois parágrafos em um apenas, evitando a repetição, o esvaziamento de sentido, a não progressão temática. A progressão temática é um recurso estudado pela linguística textual que consiste no fato de o produtor do texto ao invés de repetir dados, ideias, amplia estes, agregando outros sentidos e, assim, fazendo o texto progredir em ideia, ao invés de progredir em extensão e esvaziar-se de ideia.

A fórmula linguística “Bullying é...” caracteriza esse início de que falo, porque retoma diretamente a pergunta feita (O que significa *bullying* para você?) e em ambas as produções, o Colaborador C opta por iniciar desse modo, definindo o assunto de que vai tratar ou que vai responder, sendo direto como a pergunta foi direta: a pergunta feita em questionário é direta porque exige uma resposta rápida, que não dê tempo para que o colaborador repense ou formule de modo complexo a resposta. Isso poderia alterar os resultados esperados pelo pesquisador. Daí a minha convicção de que a estrutura literal de um início, meio e fim não ser determinante para que o sujeito se posicione, mas ela diz muito de uma pessoa que pensa algo e consegue sobre esse algo dissertar de modo mais coerente. Responder o mais breve possível conserva a imagem mais certa daquilo que o sujeito pensa sobre o que diz.

Quando lhe é dado tempo para refletir sobre o pensar e o modo de pensar, pode ser que algo dito seja manifestado de modo maquiado, não condizente com a sua realidade de sujeito, mas com a realidade do que quer que seja visto nele, enquanto produtor, porque somos tendentes também a dizer “coisas” para agradar ou para poder nos inermos em

determinados circuitos discursivos. Nessa situação, algo que poderia dizer poderia também não corresponder a minha verdade, algo difícil de acontecer em situações como essa em que o questionário aconteceu: tempo suficiente para o sujeito dizer o que entende e, nesse dizer, deixar marcas que apontem para uma tomada de posição.

E isso é o que o Colaborador C faz. Manifesta a sua visão sobre o tema proposto. Mas ao se manifestar, percebo uma diferença no início das duas produções. Na primeira produção, assim como aconteceu com as produções dos colaboradores anteriormente discutidos, o modo de apresentar o tópico discursivo é genérico, circulando em torno de uma só ideia como se não houvesse maturidade para concentrar ou compactar o que se quer dizer. Neste caso em específico, o Colaborador C afirma que “Bullying é quando uma Pessoa critica a outra” e estabelece as causas dessa “crítica”: chateia o outro chamando-o de baleia (se é gordo), de esqueleto (quando é magra). Inicialmente, e isso é reproduzido na Produção Textual 2, o termo “crítica” aparece no sentido de chatear, insultar, deformar cultural e simbolicamente o outro. Observe-se que ao dizer “é quando uma pessoa critica a outra” o discurso é lançado de forma geral como se o falar sobre a prática do *bullying* não tivesse um sujeito que analisasse a si, a prática de que fala, o agressor e a vítima. O que está em primeiro plano é a *prática de bullying*.

Na Produção Textual 2, o Colaborador C inicia seu texto da seguinte forma: “Bullying para mim é uma coisa muito triste”, ou seja, estabelece desde a primeira sentença do texto que a tomada de partido, o posicionar-se sobre o assunto, lançando uma tese que tende a ser defendida e só levanta uma tese quem realmente se posiciona, se coloca no lugar dos outros para poder ter uma dimensão mais ampla do assunto e assim poder expandir, analisar e sintetizar o que pretende. Isso demonstra claramente o poder que a prática de intervenção teve junto ao grupo de colaboradores, porque nos três textos trazidos aqui para a discussão, todos eles apontam para uma reformulação da resposta à mesma pergunta já respondida (apesar de a primeira produção textual não ter sido lida pelos colaboradores e, por isso, provavelmente não se lembravam do que e do modo como tinham escrito). Essa reformulação encabeça outra categoria de análise que não tinha sido pensada durante a elaboração da pesquisa, mas surge como uma necessidade da análise porque presente nas produções textuais: a paráfrase.

4.3 A paráfrase como recurso adicional do ato de ler: analisando respostas discursivas de alunos

O conceito de paráfrase é bastante utilizado nas áreas dos estudos da literatura, da leitura e da produção textual, pois trata-se de um recurso ou dispositivo eficaz para o entendimento do evento discursivo que se quer colocar em evidencia. Desse modo, na linguística textual esse recurso surge como um motivo eficaz de fazer o texto progredir em ideias, de usar a reiteração de um dito como argumento, e de atualizar o conteúdo já visto a través da formulação de uma imagem do que já fora dito.

O trabalho com a paráfrase pode esbarrar em questões que envolvam esse recurso linguístico como mera cópia ou com teor de criatividade. O texto de Megassi & Emiliano (2004) procuram discutir esse aspecto a partir de produções textuais (redações) de candidatos ao vestibular d Universidade Estadual do Maringá com o propósito de verificar se os candidatos se valeram ou não do enunciado dado como suporte para a redação ou se dispensaram o texto do enunciado e se preocuparam mais com a forma do texto. Na visão deles, quando o aluno/candidato se apropria do texto base que dá suporte à reflexão para a produção da redação, a paráfrase criativa pode ser um salto qualitativo para quem está em processo de concorrência para ter um melhor desempenho no texto dissertativo. Assim, a paráfrase seria o impulso para a ampliação do argumento a ser defendido.

De acordo com os mesmos estudiosos (2004, p. 212), “parafrasear significa reafirmar, em palavras diferentes, o sentido de um texto, é um meio de se fazer referência a uma obra que lhe é anterior com o intuito de reafirmá-la, esclarecê-la”. Nesse sentido, o poder de síntese de quem fala ou escreve a partir de um texto de outrem é a ordem maior para quem se apoia em uma fala ou discurso já dado e quer se apoiar nele para produzir o seu discurso. Reiterar de modo apenas reprodutivo significa, em uma produção textual, não construir um argumento, não fazer uma crítica, não expandir a ideia, mas apenas dizê-la a partir do já dado. Daí a paráfrase reprodutiva.

Por outro lado, quando o sujeito tem a intenção de defender um ponto de vista, se colocar como sujeito diante de uma determinada situação e tem um texto de apoio em que se ancora para passar a pensar o seu texto, pode-se pensar na paráfrase criativa, porque nela “a expansão de ideias que consolida um manuscrito em novos significados é entendida por paráfrase criativa, pois ultrapassa a transcrição literal. Aqui o texto de origem é usado como pretexto e, portanto, o autor vai além da reiteração reprodutiva.”, segundo Megassi & Emiliano (2004, p. 212).

Nas produções textuais dos colaboradores desta pesquisa, percebe-se que a paráfrase foi um recurso bastante utilizado por eles, mas ela não ficou restrita à modalidade reprodutiva: alçou voos e tomou o texto base (as HQs) apenas como ponto de partida, não como ponto de chegada. O processo de produção, a partir do resultado da escrita, demonstra, em cada texto, as marcas parafrásticas da recuperação do texto base e a expansão da mesma ideia como característica de sujeitos que se colocam no mundo como ativos e críticos, incomodados com a função de apenas reprodutores discursivos.

Para Dalla Vecchia (2017, p. 97), a partir da noção de legitimidade por ela atribuída ao modo de falantes legitimarem o que dizem ao utilizarem-se desse recurso como estratégia discursiva, “a paráfrase pode ser definida como um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com este uma relação de equivalência semântica, tratando-se, assim, de uma retomada de sentido de um enunciado anterior, materializado em outras palavras”. No caso dos colaboradores, as respostas dadas à pergunta feita no questionário, de modo parafrástico, partem para essa reformulação de um enunciado anterior, todavia agregando à reformulação feita o avanço naquilo que concerne especificamente ao modo como o sujeito pensa e passa a escrever/registrar, ao modo como se posiciona de modo crítico e ativo.

No quadro comparativo abaixo, seguindo a progressão da análise dos dados construídos pelos alunos para a verificação da aprendizagem de leitura proposta através de um Módulo de Leitura sobre *bullying*, a partir de HQs, tomamos as mesmas produções textuais já analisadas para ver, agora, em separado, unicamente o fator *paráfrase*. A utilização das mesmas produções não constitui, para mim, enfado ou mera repetição: trata-se de uma ampliação do recurso analítico porque ficaria bastante sobrecarregado, em um tópico apenas, abordar mais de um elemento caracterizador da análise. Perceba-se que no tópico anterior já foram discutidos dois itens referentes a um mesmo escopo discursivo: a macro-estrutura textual e o modo do encadeamento discursivo que revelasse o posicionamento do sujeito quanto a sua tomada de posição frente ao assunto abordado. Mas as duas categorias de análises dizem respeito a um mesmo tópico analítico, assim, não exigem uma leitura ou discussão em separado, diferentemente do que aqui está sendo proposto.

Quadro 4: produções textuais dos colaboradores A, B e C e o aspecto da paráfrase

COLABORADOR	Produção Textual Final
A	Para mim o <i>bullying</i> é algo que provavelmente todos nós já vivenciamos, [1] <i>como plateia, vítima ou até mesmo agressor</i> , e o <i>bullying</i> é algo extremamente errado pois ele [2] <i>fere não só</i>

	<i>fisicamente mas também psicologicamente</i> e pode acabar gerando traumas. Na maioria das vezes isso acontece por diferenças tanto fisicamente quanto psicologicamente.
B	Bullying é tudo aquilo que se faz com alguém, mais que não é do agrado dela, [3] <i>ser tratado com diferenças seja ela pela cor da pele, ou por alguma fisionomia especial</i> que se tenha, no Brasil o preconceito é grave, principalmente com pessoas negras, existe sim pessoas maldosas, ao ponto de tirar sarro com alguém só pela cor da pele. Pessoas que fazem certos tipos de brincadeiras com [4] <i>pessoas especiais, com pessoas que nem se quer pode se defender</i> , e é muito triste saber que ainda existe esse tipo de pessoa, que quer diminuir alguém pelo estado dela, e até por gênero.
C	Bullying para mim é uma coisa muito triste, Pois é quando certas Pessoas criticam outras [5] <i>Por causa da cor, da altura, se é gordo, se é magro</i> , mais nós devemos aceitar as Pessoas do jeito que elas são não Por a forma física.

Para início de conversa, observo que nos três textos finais produzidos pelos alunos há uma coerência que se mantém em relação ao texto inicial e ambos, textos inicial e final relacionam-se com o aspecto parafrástico aqui anunciado. Todos eles iniciam com o termo *bullying* em uma tentativa de definir esse comportamento ou prática cultural. Observe que a fórmula “Para mim *bullying*”, “*Bullying* é tudo aquilo” ou “*Bullying* para mim é” trazida nessas estruturas iniciais retomam o termo chave contido na questão dada no questionário: O que significa *bullying para você*? Essa retomada inicial procura estabelecer um vínculo mais direto com o enunciado, dando-se a entender que o produtor textual, apesar de apostar unicamente na sua visão (unilateral) de *bullying*, busca ancorar sua fala em uma porção do enunciado fonte ou matriz. Também é uma forma mecânica, rápida e corriqueira entre aqueles que ainda não dominam a estrutura do gênero textual dissertativo, por exemplo, que não sabendo como introduzir a questão problema a ser debatida, inicia textos dessa forma.

No texto do Colaborador A, “como plateia, vítima ou até mesmo agressor” é um recorte parafrástico, reformulado em sua estrutura unicamente pela junção ou adição dos elementos que, no Questionário, não se encontram encadeados nessa estrutura frasal, mas como possibilidade individual de o colaborador responder se já tinha sofrido *bullying* como agressor, como vítima ou como plateia. O encadeamento dado constitui um deslocamento do enunciado matriz em razão dessa formulação sintática dada aos elementos que estavam soltos, antecidos pelos parêntesis como espaço para marcar a opção do estudante. Ao retirar do contexto fonte esses elementos, o sujeito não apenas parafraseia quase copiando o enunciado fonte, mas o expande em ideias, opinando sobre essa prática cultural ao afirmar que se trata de

um prática “errada” e para tornar seu argumento mais legítimo e expandido, recua às aulas ministradas durante o processo de intervenção e recupera ideias discutidas a partir das leituras feitas: “fere não só fisicamente mas também psicologicamente”. A prática de *bullying*, assim, considerando o argumento ou posição do produtor textual, não apenas é errada como também atinge o lado emocional das vítimas. A violência psicológica foi um dos temas ampliados para falar sobre as práticas de *bullying* entre aqueles alunos.

No que diz respeito à resposta dada pelo Colaborador B, o trecho “ser tratado com diferenças seja ela pela cor da pele, ou por alguma fisionomia especial” constitui um momento da paráfrase produtiva porque retoma um aspecto presente nas HQs trabalhadas em sala de aula como as práticas de *bullying* contra pessoas negras ou com síndrome de Down, por exemplo. O ensejo criativo é percebido, assim como no texto do Colaborador A, quando essa espécie de “tema” é retomado de modo “copiado” de momentos anteriores ou de textos anteriormente discutidos, mas não restrito ao apenas copiar: o estudante parte do dado (a informação já dominada, já discutida) e vislumbra o novo, o seu ponto de vista, fazendo dialogar de forma madura o seu ponto de vista com a discussão coletiva na qual o pesquisador investiu.

O modo parafrástico de concatenar ideias, de fazer o pensamento defendido progredir é tão comum entre os alunos bem orientados na fase de produção textual que desperta no pesquisador o interesse em investigar não apenas o como, mas, e principalmente, o porque é dada essa importância pelo aluno ao enunciado fonte como matriz para a produção escrita do seu pensamento. A legitimação é o argumento maior: apoiar sua ideia em ideias ou exemplos, fatos, dados, informações ou imagens já dadas tem uma implicação de argumentação por autoridade, isto é, não se parte para um argumento do nada, mas toma-se um já existente e o problematiza na chave de leitura que se quer para alcançar o objetivo formulado. Nesse caso específico, o Colaborador B continua a progressão de seu texto intercalando paráfrases de textos/discursos das aulas de intervenção: “pessoas especiais, com pessoas que nem se quer pode se defender”. O trecho parafraseado também foi motivo de discussão não apenas na QH como nas aulas resultantes da leitura do Quadrinhos “Turma da Mônica: A nova coleguinha” e “Bullying, isso não é brincadeira”. Na primeira HQ, a estória da pessoa com síndrome de Down é o tópico discursivo; já na segunda, a cor da pele surge como um elemento agregador de discussão sobre práticas de violência contra pessoas.

E reiterando o argumento da análise que realizo, concluo o tópico com a retomada do Colaborador C acerca das questões gerais sobre *bullying*: “Por causa da cor, da altura, se é gordo, se é magro”. Observe que o produtor textual procura retomar de modo parafrástico um

leque de marcadores sobre os quais se centram as pessoas que agridem os outros para tomarem como “balizas” de agressão: são pessoas negras, altas ou baixas, gordas ou magras que tendem a cair nas armadilhas preconceituosas e discriminatórias daqueles que praticam a violência física e psicológica com os demais. O Colaborador C não se contenta em emitir seu ponto de vista, mas o faz a partir da reiteração legitimadora de aspectos textuais trazidos das discussões já tidas, o que concorda com a ideia da paráfrase criativa utilizada por esses alunos como uma estratégia de construir essa competência leitora e escritora.

Desse modo, a partir do já dado, aparentemente dispensaria, de imediato, discussão em torno de que recurso ou estratégia linguística os alunos da turma se valeram para produzir seus textos em resposta à pergunta dada e, nesse texto, deixarem vaziar o seu modo de pensar, o seu ponto de vista sobre a temática estudada. Avalio como afirmativa a estratégia utilizada, por não ter sido discutida em sala de aula como iniciar, desenvolver ou produzir textos/falas/discursos. Esse resultado demonstra a construção paulatina de uma consciência textual e reflexiva operada nesse processo de produção textual em momento culminante das aulas. Diz da profundidade da pesquisa ação, do envolvimento do pesquisador e da empatia conquistada a ponto de os alunos se interessarem pelas aulas e saberem aproveitar o que se discutia para formular hipóteses de respostas/textos sobre o tema em debate.

Isso significa dizer também que qualquer professor em sala de aula pode ser capaz de sistematizar conteúdos, torná-los frequentes no dia a dia para que adquiram consistência junto aos alunos e, assim, resultados como o apresentado aqui (parcial), nesse aspecto, podem surgir como prova qualitativa de um ensino de qualidade que prima pela criticidade do sujeito, pela construção do outro em bases dialógicas, de competência e de respeito às individualidades e coletivos.

Até o presente momento, analisei produções textuais de colaboradores que mantiveram uma estrutura textual similar àquela que Silva (2018) discutiu como sendo *simétrica*, isto é, ancorada em uma base de construção, fundamentação e estrutura convencionalizada pela escola ou pela educação escolarizada. A partir do próximo tópico, analisarei respostas de alunos que tiveram as mesmas condições de produção, todavia suas escritas são, ao contrário das já analisadas, assimétricas, distanciam-se do “modelo” ou padrão por vários motivos, desconhecidos e não investigados por mim, porque não era meu foco de pesquisa discutir essa questão. Apesar desse distanciamento, procurarei ver as produções de acordo com a produtividade, processo ou tentativa de o aluno se colocar como sujeito de si.

4.4 As escritas assimétricas e a dificuldade das tomadas de posição partindo da prática de leitura e expressando-se através da escrita

Ao pensar a materialização do discurso do aluno, é importante colocar em questão o fato de porque alguns conseguem alcançar o que a escola exige e outros, por alguns motivos, ou não alcançam ou encontram muita dificuldade para poder conseguir alcançar. É evidente que os ritmos de aprendizagem são distintos entre as pessoas, as bagagens ou experiências de leitura de cada um também podem ser distantes, apesar de a escola, e apenas na escola, querer homogeneizar o aprendizado e as condições de aprendizado. Mas por diversos fatores, inclusive alheios a essa pesquisa, alguns alunos não conseguem ou resistem à produção escrita, mesmo quando se trata de uma escrita frasal, curta, rápida, objetiva, direta.

Ao analisar três respostas/produções à pergunta feita no questionário já citado, trarei à baila uma questão pouco discutida nas aulas em geral, mas acredito que a minha discussão é mais direcionada ao professor de língua portuguesa, porque questões de ordem macro e microestrutura do texto, do ponto de vista da orientação para a aprendizagem e domínio dessa esfera de competência cabe exatamente ao professor de português. O que analiso aqui é referente aos resultados obtidos porque dois elementos me deixaram em suspenso durante a organização do material a ser analisado.

Primeiro, o fato de alunos não alcançarem (ou resistirem a alcançar) o ideal esperado pela pesquisa do ponto de vista da resposta dada e, segundo, por se tratar de produções textuais assimétricas apenas de meninos. Não se trata de uma demanda de gênero, mas chama a atenção o fato de as três produções textuais analisadas no tópico anterior serem todas de autoria feminina (as demais que não entraram no corpus de análise, mas que atendem ao ideal de texto/resposta, são quase exclusivamente de meninas) e os textos que revelam problemas de várias ordens da construção textual serem quase todos de autoria masculina.

Trabalho com duas hipóteses iniciais para explicar essa escrita assimétrica. A primeira delas diz respeito ao fato de o aluno não saber de fato construir um texto na modalidade escrita. Ao longo de nove anos na escola, as suas produções são provas materiais que a competência escritora está longe de ser de domínio deles e, por isso, quando comparo as produções textuais inicial e final, verifico uma estabilidade conteudística, um não avanço no tópico discursivo e, em alguns casos, um retrocesso quanto ao domínio dessa habilidade. A segunda hipótese de trabalho reside no fato de, talvez, por motivos não investigados durante esta pesquisa, os alunos resistem falar sobre o tópico discursivo *bullying* por serem, eles mesmos, os meninos, os maiores agressores ou praticantes dessa agressão ou violência contra

peessoas. Em sendo assim, haveria uma dificuldade em construir um argumento contrário a uma prática cultural em que está inserido e que é defendida por ele. Se quero ampliar essa discussão, ainda poderia levantar outra hipótese: a convergência dessas duas hipóteses podem explicar o resultado não afirmativo por parte dos meninos quanto à elaboração de um pensamento/tomada de posição por escrito.

Quadro comparativo 5: produção textual do Colaborador D

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
O <i>bullying</i> para mim é uma coisa muito ruim pois os agressores não pensão no que pode acontecer com a vítima, eles só querem saber de se divertir. As vezes as vítimas pensam em se suicidar. Não só pensam mas cometem esse ato. por isso o <i>bullying</i> para mim é a pior coisa que pode acontecer na vida de uma pessoa.	Para mim o <i>bullying</i> é uma maneira de agredir uma pessoa. Não é só uma agregção física mais verbal e psicológica e sofrer <i>bullying</i> é a pior coisa que pode acontecer na vida de uma pessoa.

Diante dessas produções do Quadro anterior, o mais coerente seria afirmar que a Produção Textual Inicial poderia ser deslocada para o quadro ou espaço da Produção Textual Final, porque se apresenta mais completa e mais refletida do ponto de vista da ideia e até mesmo da macro-estrutura do texto. Evidente que na produção 2 o aspecto da paráfrase surge de modo bem sutil, como se não tivesse havido por parte do produtor do texto uma assimilação do conteúdo ou, segundo uma das hipóteses com as quais trabalho, parece ser uma resistência ao falar sobre o assunto.

Apesar do texto 1 ser mais extenso do que o texto 2, ambos funcionam em uma dinâmica tautológica, repetitiva: “*bullying* é a pior coisa que pode acontecer na vida de uma pessoa” é um bordão presente, literalmente, em ambas as produções. Uma ressalva: os alunos não tiveram contato com o Questionário Inicial depois que me foi entregue. Mas o autor do texto tem mentalizada essa frase que aqui chamo de bordão. Desse modo, estou diante de uma repetição ou não progressão da ideia porque ela além de se repetir nas duas produções, em ambas não há um encadeamento discursivo que expanda essa ideia/bordão.

Na Produção Textual 1, por exemplo, esse bordão reitera a frase inicial do texto “O *bullying* para mim é uma coisa muito ruim”. O leitor sente que está lendo uma ideia que não consegue se expandir, que fica no mesmo ponto. Diferente desta tautologia, resta ao texto uma ideia de que os agressores não pensam no que pode acontecer às vítimas deles que não só pensam, mas cometem suicídio. E ponto final. O texto 2 consegue ser bem mais direto e lacunoso de conteúdo. O encadeamento do texto é que *bullying* é um modo de agredir pessoas

(física e psicologicamente) e que essa prática é a pior coisa que pode acontecer a uma pessoa. Como o leitor há de ver, não há um encadeamento argumentativo ou uma tomada de posição desse produtor de texto sobre a prática de *bullying*. Ele (um aluno de 16 anos de idade, identificando-se como agressor e vítima de *bullying*, de acordo com o que declarou nos Questionários Inicial e Final) vê o fato apenas à distância, sem se envolver. O objetivo das aulas era conduzir os alunos a uma tomada de posição e à defesa de um ponto de vista sobre o assunto abordado ao longo do desenvolvimento do Módulo de Leitura.

Quadro comparativo 6: produção textual do Colaborador E

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
BULLYing Para Mim e quando o agreser faz coisas que a vitima não se acha bem ele fica Mechendo com a vitima como zoar dela e também mexer tipo dizer coisas de aoece ela.	O Bullying Para Mim é algo que temos dia a dia na escola e os agressores fa zem coisas que as vítimas Mão se sentem confortados tipo zomvar falando que ela é gorda, magra, alta, feia e devici ente.

Quanto à percepção do discurso que paira nas produções textuais do Colaborador E (garoto, 15 anos, pardo), posso afirmar que a paráfrase foi o recurso utilizado pelo produtor textual para poder responder ao que foi solicitado. Não há no texto uma marcação linguística mais elaborada e capaz de apontar tentativas de tomadas de posição sobre o tema gerador da discussão. Atente-se para o fato que, tal como o Colaborador D, nos textos de E a preocupação é com o apenas buscar responder à pergunta, falando de modo genérico, amplo. A estrutura inicial e macroestrutural do texto, nesses casos de escritas assimétricas, parece ser a mesma, como se os alunos repetissem uma mesma fórmula com a qual se valem na busca de responder uma questão direta: “X coisa para mim é”.

Essa fórmula, por interpretada como um indicador de uma não compreensão da complexidade da resposta à pergunta, faz que o estudante procure relacionar a sua fala diretamente ligada ao enunciado dado, não havendo uma preocupação com uma introdução do assunto a ser tratado, por exemplo, ou com um apontamento de uma defesa de um ponto de vista. No momento do preenchimento do Questionário Inicial não seria de admirar que as respostas surgissem de modo aleatório, sem um tratamento adequado à linguagem, ao texto. Mas se eu fosse interpretar os alunos do 9º ano como leitores maduros, diria que o enunciado dado e o número de linhas deixado como potencialmente para serem preenchidas, esse leitor poderia ou deveria hipotetizar que a resposta não seria um simples “X coisa para mim é”. Depois de 12 horas (intercaladas) de discussão, de leitura de 4 HQs, de posicionamentos

individuais no grupo de alunos (coletivo), mediados pelo professor, esperava-se que houvesse acontecido minimamente a construção de uma consciência interpretativa a ponto de o estudante buscar preencher as linhas em branco com aquilo que deve ter sido assimilado e (re)elaborado por ele quanto à temática.

Os problemas de ordem linguísticas demonstram um déficit de escrita e uma dificuldade em o estudante poder elaborar o seu pensamento de modo claro, apesar de o contexto maior em que se insere a produção textual tornar possível ao pesquisador o entendimento do que foi/está escrito. Mas há uma dificuldade de apreensão da modalidade escrita da linguagem, tornando o modo de se posicionar distante do esperado, porque o sujeito não toma partido, não elabora uma tese ou ideia e parte em defesa dela. Fica na estrutura mínima de pensamento que seria, no caso da categoria tomada como análise no tópico anterior, parafrasear de modo repetitivo.

Na Produção Textual 2, o único momento em que o produtor textual dá mostras de que a discussão em sala de aula surtiu efeito é quando repete que a prática de *bullying* é aquilo que determinadas pessoas fazem com outras como “zombar falando que ela é gorda, magra, alta, feia e devici ente” (= zombar falando que ela [a vítima] é gorda, magra, alta, feia ou deficiente [a depender do caso]). Esses dados são recuperados das discussões tidas motivadas por leituras pontuais sobre os tipos de pessoas ou sujeitos potencialmente alvos das práticas de *bullying* pelos agressores. Mas o Colaborador E não desenvolve o tópico, não ultrapassa a linha da repetição, não se posiciona, então, apesar dos esforços do pesquisador ao longo da intervenção.

Observe-se que, se tomo o texto integralmente e analiso a linearidade do pensamento contido nele, tenho: “BULLYing Para Mim e quando o agreser faz coisas que a vitima não se acha bem”, isto é, neste tópico frasal o Colaborador E define brevemente o que é para si a prática de *bullying* e procura expandir a sua definição com um exemplo: “ele fica Mechendo com a vitima como zoar dela e também mexer tipo dizer coisas de aoece ela.” Na verdade, o produtor do enunciado não superou a esfera do definir, tomando uma vítima hipotética (ela), um exemplo comum, do dia a dia tomado como brincadeira, mas saturado de preconceito e violência (zoar dela, mexer com ela). Em nenhum momento o Colaborador E dá mostras de que pretende ou tem condições de avançar na discussão. Essa mesma estrutura textual é a em que se sustenta a produção 2, com a diferença, já registrada, de ter havido uma paráfrase repetitiva.

Quando chego à Produção Textual final, e depois dessa discussão até então construída aqui, penso: o que faz um estudante como esse ter introjetado uma noção

preliminar de texto ou de estruturação de texto que repete a mesma fórmula na atividade inicial e final? Chamo a atenção outra vez para o seguinte questionamento: não foi minha intenção discutir aspectos de textualidades, de coerência ou outro aspecto linguístico nas falas dos alunos, como ortografia, por exemplo, em se tratando do texto escrito. O tratamento dado aqui às produções dos alunos advém da necessidade imposta pelas escritas que exigem uma justificação mais consolidada para explicar os resultados da pesquisa. Então, as perguntas do questionário não foram elaboradas de modo aleatório: já tinha convicção de que em determinado momento da pesquisa/análise a variável “gênero” (masculino, feminino ou outro) poderia interferir na discussão sobre *bullying* porque lancei a hipótese de que pessoas homossexuais, por exemplo, além das pessoas negras, gordas, deficientes, são potencialmente os alvos dos agressores. Meninos são a maior parte dos agressores; meninos “fracos” (tímidos, magros, gordos, negros, pobres), meninas e homossexuais poderiam responder ao questionário de modo diferenciado (poderiam tender a responder que são mais vítimas do que agressores).

Mas o dado me veio para relacionar a outra vertente interpretativa do gênero masculino e feminino: as escritas das meninas são mais livres, espontâneas, delineadas, organizadas e atingem com mais clareza o leitor. As escritas dos garotos, conforme estou exibindo, circunscrevem-se a um horizonte de ideias deficitariamente elaboradas. Há uma tentativa de construção de um pensamento organizado, linear, claro, mas elas, as escritas, esbarram na dificuldade de domínio do código escrito e, talvez por essa questão também, haja uma resistência em escrever: geralmente pessoas que apresentam dificuldade de escrita envergonham-se de sua limitação e passam a escrever pouco, dentro dos limites estabelecidos por elas, para que não sejam avaliadas naquilo que não sabem, não tem domínio. Essa pode ser uma primeira resistência.

A outra já aponte. Trata-se da hipótese de que, por se tratar basicamente do grupo masculino que pratica as violências e agressões, falar negativamente dessa prática defendida por eles, talvez esbarrem na resistência do silenciar ou do falar pouco como um modo de não comprometimento com aquilo que pratica em seu dia a dia. Se juntarmos as duas hipóteses, talvez elas, em conjunto, possam explicar essa não recorrência à elaboração linguística para falar de si e dos outros e, principalmente, para se posicionar sobre. Esse aspecto é importante: os garotos não se posicionam, elaboram seus pequenos textos de modo genérico, falam no geral, não especificam, não trazem a discussão para si, não se envolvem naquilo sobre o que tentam falar. Para além disso, a dificuldade linguística de enunciar é latente, literal, como no caso do Colaborador F.

Todos os casos trazidos até o presente momento, referentes às escritas dos meninos, são, a meu ver, casos extremos que precisariam de uma atenção maior por parte dos professores de leitura e de produção de texto, porque as escritas denunciam uma ausência de domínio e competência linguísticas mínimas para a construção de um enunciado mínimo estruturado com início, meio e fim e em que haja uma marcação linguística que seja claramente sentida pelo leitor/ouvinte (se for o caso da construção oral do texto) como tendendo a um posicionamento ou defesa de ideia. Por que os meninos apresentam essa dificuldade de escrita, é uma questão que merece atenção, vez que tratam-se de jovens na faixa etária dos 14 aos 16 anos de idade, ou seja, já “maduros” para a série em que se encontram, já com 9 anos de experiência em sala de aula, mas ainda encontrando sérias dificuldades de acesso a uma escrita escolarizada formal através da qual possam se expressar minimamente na língua portuguesa. Déficits de aprendizagem e estudos não voltados para competências parecem ser o contexto em que esses alunos estão inseridos, mas essa explicação é derrubada rapidamente quando leio as produções das meninas que estão inseridas no mesmo contexto de ensino dos garotos. Vamos à análise da escrita do Colaborador F.

Quadro comparativo 7: produção textual do Colaborador F

Produção Textual Inicial	Produção Textual Final
para mim, Bullying é um ato de agressão, seja com palavras ou agressão física.	Bullying é quando alguém agride uma pessoa, verbalmente, fisicamente e, psicologicamente.

A produção textual do Quadro 7, mesmo apresentando modificação de um momento para outro, dá mostras de que o produtor (garoto, 15 anos, pardo) ou resiste à produção de discurso ou não domina a competência linguística específica para a elaboração de textos em que possa se posicionar. A extensão do enunciado é breve, rápida (2 linhas, 14 palavras no primeiro texto; onze, no segundo). O sentido contido no texto é preliminar, diretamente relacionado à pergunta *O que significa bullying para você?* Na primeira tentativa de resposta, a fórmula clássica “X coisa é”, modo dicionarizado de definir conceito, coisas no mundo, surge como resposta, mas se encerra na brevidade da resposta. Na segunda tentativa, o modo de conceituar essa prática como uma agressão é alterada para agregar o agressor: “é quando alguém agride”. De um modo ou de outro, a definição é feita a partir de um plano linguístico geral, amplo, genérico. A novidade na produção 2 é o fato de ilustrar/exemplificar a agressão

como sendo verbal, física e psicológica. Isso demonstra a interferência afirmativa das aulas de leitura das HQs fazendo com que os estudantes retomem o assunto pela paráfrase.

Nesse caso específico, a organização do enunciado 2 comparado ao enunciado 1 demonstra um poder maior de elaboração: expansão do conceito de *bullying*, agregando ao vetor agressão, os tipos de agressões; a ortografia (passou de aguessão para agressão), paragrafação (iniciou o parágrafo com letra minúscula, depois passa a escrever o início do parágrafo com maiúscula) e pontuação (separa por vírgula os elementos da enumeração de tipos de agressão: verbalmente, fisicamente e, psicologicamente), apesar da vírgula final não ser coerente porque o sujeito está concluindo uma cadeia enumerativa ou elencando elementos que deveriam ser concluídos com o “e” (se os elementos enumerados são apenas aqueles dados) ou com a vírgula (se os elementos enumerados ou elencados são uns dos que existem ou poderiam existir).

Que fique bem claro: os déficits de linguagem desses alunos parecem afirmar que mesmo em face de um projeto de leitura otimizado com o que sustentei em sala de aula, durante as aulas de educação física, não tem o poder de provocar o outro, de tirá-lo de sua zona de (des)conforto, de sacudi-lo a ponto dele cair em si e se orientar para outra realidade. Um profissional não pesquisador poderia facilmente se frustrar diante dessa demanda como se a sua atuação tivesse sido em vão. Para mim, permanece um dado meio radiográfico dos ensinamentos de leitura na escola pública que se mostram meio lacunosos, necessitando urgentemente de um sério investimento e tomada de posição por parte de todos os envolvidos.

4.5 A escrita assimétrica, um caso à parte

Relacionado à dificuldade de produzir enunciados escritos coerentes para a série em que se encontram cursando, dentre os alunos desta turma do 9º Ano, um caso me chamou a atenção por uma particularidade linguística: a reprodução de um enunciado de uma aluna por outra. Se no tópico anterior questioneei o fato de apenas os meninos apresentarem dificuldades maiores de enunciar falas/discursos em que se posicionem contra ou a favor do tema gerador da discussão, no caso aqui a ser discutido trago a produção de uma garota que copia literalmente o texto da outra por não saber escrever. Na verdade, a que tenta aprender a se colocar como sujeito por meio da escrita já demonstra uma certa dificuldade de elaboração da escrita. A que copia, diante da falta de uma consciência textual, repete o texto com os problemas nele contidos, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro comparativo 8: produções textuais dos colaboradores G e H (copiador)

Produção Textual Final – Colaborador G	Produção Textual Final – Colaborador H
O bullying é uma coisa que as pessoas gostam de coloca bullying nas pessoas mais eles não gosta de coloca neles.	O bullying é uma coisa que as pessoas gostam de coloca bullying nas pessoas mais elas nós gosta de coloca neles.

O caso em si chama a atenção porque se a proposta da pesquisa parte do princípio de que todos os educadores necessitam tomar para si ou ter a consciência de seu potencial lugar de agente letrador, conforme já indicamos a partir de Bortoni-Ricardo; Machado, Castanheira (2018) e Rezende (2009), soa estranho um estudante como o Colaborador H (garota, branca, 16 anos), cursando o 9º Ano, não tenha aprendido minimamente a escrever, não tenha alcançado para si as hipóteses de leitura e escritas mínimas que tornam o sujeito apto a ir construindo os demais saberes escolares em suas relações com os saberes do cotidiano, da vida particular de cada um. O caso aqui não é relacionado à escrita do Colaborador G, mas como o fator amizade ou coleguismo concorre para que um permita a cópia de seu enunciado para burlar um sistema de orientação para a aprendizagem e o professor da turma, em seu cotidiano, não toma ciência desse fato, não adota uma postura ou tomada de decisão quanto ao fato de um sujeito quase adulto ainda se encontrar em uma série sem o domínio mínimo de escrita que deve ser adquirido, segundo as orientações gerais de quem pensa a educação infantil, até o terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental (aqui e ali, documentos oficiais apontam o 2º ou 3º anos das séries iniciais como marco da alfabetização da criança).

O Colaborador H, no cotidiano da sala de aula, apresentou-se como uma pessoa introvertida, calada, pouco participativa. Esse modo de se comportar distante da participação, calando-se na hora de se posicionar, talvez possa ser explicado pelo não domínio de uma habilidade bastante valorizada ou de prestígio em nossa sociedade: o domínio da escrita, assim como o da leitura. Se dificuldades de leitura podem surgir no processo cognitivo do sujeito, essa dificuldade pode relacionar-se, ampliando-se o problema, ao processo de aquisição da escrita. A própria cópia do texto do Colaborador G demonstra uma certa dificuldade inclusive em estabelecer um plano de cópia literal, porque o Colaborador H, no processo de transcrição de texto, troca o “eles” por “elas” e o “não” pelo “nás”. Isso pode evidenciar dúvida quanto à grafia e letra no ato da transcrição (não ter entendido a do Colaborador G) ou, por outro lado, a pressa ao transcrever e, por se tratar de um ato não aceito pela escola, a pressa pode ter feito com que a leitura do enunciado fosse borrada ou embaçada psicologicamente e, assim, transcreveu conforme viu.

De uma ou de outra forma, o que fica como resultado nessa turma do 9º Ano é uma coerência entre o conteúdo ministrado e a assimilação crítica por uma parte do alunado e, por outra parte, uma dificuldade “crônica” em produzir enunciados coerentes com a série em que se encontra e em se colocar como sujeito diante de temas que exigem do estudante um posicionamento. Seja do ponto de vista oral ou escrito, em ambas as modalidades linguísticas o professor precisa tornar acessível, cotidianamente, de modo sistemático, frequente e consistente a discussão em torno dos temas que são extraídos das leituras dos textos dados aos alunos como motivadores ou geradores de discussão.

Apesar dos problemas apresentados, quando chego ao fim da análise para a qual eu me preparei e construí objetivo para assim fazer, percebo que todos os envolvidos nesse processo de intervenção apresentaram uma melhora depois da ação didático-pedagógica, seja quanto à utilização da paráfrase criativa ou repetitiva como estratégia de retomada do conteúdo (conceito, tipos de agressão, sujeitos potencialmente agredidos), seja na estruturação do texto, no quesito ortografia, na pontuação, no posicionamento de si (meninas), no uso da paragrafação, no modo de exemplificar/ilustrar e na redução da tautologia. Esses elementos serão melhor avaliados nas Considerações Finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de uma pesquisa, para quem dela não participa, ou para o cumprimento dos prazos do programa de Pós-Graduação, a pesquisa terminou, foi desenvolvida, chegou-se a resultados, compartilham-se os resultados. Para quem desenvolveu as estratégias pensadas, assim como para o leitor, a tarefa apenas se inicia, depois de uma mostra de trabalho embasada no tripé *sistematicidade, frequência e consistência*. Apenas se inicia porque é a partir deste momento que a tomada de consciência vem à tona, precisa “subir à cabeça” e fazer valer a pesquisa concluída.

As escolas esperam. Professores esperam. Alunos esperam: por outros, talvez não novos, modos de abordagem, estratégias de ensino, caminhos que possam ser condutores de pessoas à construção de si como sujeitos, à assimilação crítica de conteúdos a serem relacionados com o seu cotidiano. O ensino eficaz que extrapola os limites físicos e ideológicos de uma sala de aula e adentra o sujeito, o cotidiano do sujeito, a vida do sujeito. Se não for dessa forma, pelo menos enquanto modo de desejar e de pensar a pesquisa em educação, parece não valer a pena pesquisar nessa seara muitas vezes tão dolorosa como se fosse uma “via crucis”.

Nesse sentido, avalio a pesquisa em conclusão a partir de quatro elementos que considero substanciais para as conclusões: 1) a visão teórica que sustentou a pesquisa em seu funcionamento, fazendo uma espécie de “alerta” ou direcionamento para as práticas leitoras de professores de educação física no País, considerados educadores em cujas práticas de ensino não incorporam a leitura de textos como ferramenta essencial ao desenvolvimento do seu alunado; 2) a vivência da prática de leitura com os alunos a partir do tema *bullying* e suas discussões no entorno do respeito ao outro, às diferenças, aos espaços e modos de ser de cada um, que fizeram a turma refletir sobre o lugar de cada um em sociedade e das relações do indivíduo com o coletivo; e 3) o resultado geral das atividades propostas, como os alunos reagiram, como me fizeram perceber as possibilidades de poderem crescer ou progredir na área, quando encontram sentido no que fazem, naquilo que o professor propõe como atividade; 4) o Módulo de Leitura produzido como suporte prático para o professor de leitura, principalmente para o educador físico.

No primeiro caso, a discussão em torno do conceito de leitura e do que é ler aparentemente é lugar-comum porque trata-se de uma discussão que vem sendo trazida à tona há décadas e todos os professores em formação, principalmente das áreas de pedagogia, letras,

história, geografia, artes tem em seu dia a dia um trabalho com a leitura de textos. Dessa forma, falar em leitura em sala de aula não traria novidade alguma, se não tivesse apontado as ideias de Bortoni-Ricardo; Machado, Castanheira (2018) e de Rezende (2009), quando lançam a ideia de que o processo e estratégias de leitura são atividades concernentes ou convergente a todo professor, não apenas atividade exclusiva do professor de português como comumente costuma ser encarada a atividade. Essa ideia desloca uma visão antiga e congrega um outro saber diferenciado para somar e conduzir o alunado a um desenvolvimento mais pleno de suas capacidades e potencialidades leitoras para ter acesso ao mundo social de forma crítica e consciente.

Esse modo de perceber o ensino de leitura me propiciou uma experiência mágica com os Colaboradores da pesquisa porque sentia neles a confiança, o desejo, a vontade de querer mais. E todo esse sentimento adveio, avalio, pela necessidade, pela falta, pela ausência de um programa de leitura que os levasse a um crescimento intelectual. Isso significa dizer que, uma vez diagnosticado um déficit de leitura e escrita em apenas uma turma, se houvesse uma visão compartilhada das práticas de leitura/letramento entre professores, principalmente se educadores físicos levassem a temática *bullying* para gerar discussões, os alunos sairiam ganhando e, aos poucos, superariam os déficits de leitura e escrita.

O preparo do material, a discussão do mesmo junto aos alunos se deu de modo sistemático, frequente e consistente, visão defendida por Silva (2017; 2018), foi que me ajudou bastante na atuação dessa pesquisa-ação, porque percebi que os programas de leitura dos livros didáticos já estão saturados e não fazem o aluno render porque não são trabalhados em razão de um Módulo de Leitura como o que propus. As leituras de textos contidas nos livros didáticos são boas, mas carecem da sistematicidade e frequência para chegar à consistência. E por que carecem disso? Porque são pontuais, breves, não construídas com base em um tema que precisa ser desenvolvido para a vida do aluno. O objetivo maior da leitura escolarizada do livro didático é o acúmulo de conhecimento, não a assimilação crítica do conhecimento que dê sentido à vida do sujeito e ao seu cotidiano. Assim, a consistência da atividade não aparece, diferentemente da minha proposta. O educador físico, que não conta com um livro didático de apoio como os professores das demais matérias, pode valer-se do Módulo de Leitura construído para esse fim.

A frequência da atividade leitora conduz o aluno a orquestrar cognitivamente um pensamento que vai sendo testado por ele, à medida que constrói hipóteses de leitura, que correlaciona as leituras dos textos ao mundo empírico e se vê diante de conflitos reais quando traz para o entrono da discussão os mundos e pessoas representados na HQ, que foi a mídia

usada como corpus de leitura junto aos colaboradores da pesquisa. Se a frequência do que foi sistematizado acontece, rapidamente a leitura se torna consistente, pois cada vez que me reunia com os alunos da turma, sentia o quanto mais firmes e ávidos por leitura crítica eles estavam. E isso serve como exemplo e lição para os educadores de modo geral, principalmente para os educadores físicos, a quem a pesquisa se endereça como prioritária.

O item dois está bastante relacionado ao anteriormente discutido, mas com uma diferença: levar para sala de aula temas do cotidiano (fora do cotidiano também, e é muito importante a diversidade temática para a ampliação de conhecimento) e geradores de polêmicas. Isso facilita a inserção imediata do aluno no processo da atividade, porque ele trabalha na relação conforme apontou Lajolo (1993), “do mundo da leitura para a leitura do mundo”. A escolha do tema se deu de forma certa, apesar de bastante corriqueira no dia a dia. Mas como apostei na sistematicidade e na frequência, a consistência logo se estabeleceu. *Bullying* é uma prática que vem sendo discutida por vários setores sociais. A escola, então, como um espaço ou *lócus* que abriga a diversidade precisa estar atenta a essas práticas para poder trabalhar as diferenças e o respeito às alteridades. Acredito que a prática leitora se desenvolveu de modo harmônico porque mexia diretamente com os alunos, ou seja, eles não estavam diante de textos literários fantasiosos ou que poderiam ser trabalhados em abstrato, distante da realidade vivida por cada um deles, apesar de reconhecer a importância de cada gênero textual e discursivo e seu devido valor nas disciplinas escolares, e apesar de saber também que as Histórias em Quadrinhos serem classificadas como literatura (de entretenimento) fantasiosa.

O elemento central dessa discussão foi o tema porque faz parte da vida real deles. Assim, a turma em que a pesquisa foi desenvolvida tinha sujeitos marcados pelo que potencialmente os agressores poderiam rotular como tendentes a serem vítimas: pessoas negras ou pardas, cadeirante, pessoas com sobrepeso físico e com estatura abaixo do que comumente se convencionou. Tudo isso tornou as discussões confortáveis de um ponto de vista, porque poderia falar do tema que era real em sala de aula mas, por outro lado, tornava as pessoas envolvidas um tanto tímidas ou amedrontadas porque o tema tocava diretamente em uma “ferida aberta e viva” e isso poderia, se a indução da leitura não fosse bem mediada, causar mais dano do que vantagem para os envolvidos. De toda forma, os Colaboradores apostaram e saíram ganhando na discussão levantada.

O terceiro tópico, não mais importante do que os demais, mas com um certo grau de importância em toda pesquisa que se faz, diz respeito ao resultado geral da pesquisa. Quando a pesquisa foi planejada, ficou estabelecido que seriam analisados para se chegar a um

resultado final a estruturação macro do texto/resposta dada à pergunta feita (o texto deveria ter início, meio e fim) e o modo linguístico de o sujeito marcar em sua escrita a tomada de posição frente ao assunto discutido. Todavia, à medida que lia as produções textuais dos alunos, mesmo sem ter apontado tratar de produção textual, percebi que outro elemento tão importante quanto os dois já apontados como categorias de análise estava presente nas produções e deveria fazer parte deste momento, somando-se à pesquisa, fazendo-me perceber a importância da prática de leitura desenvolvida com a turma: a paráfrase criativa ou reprodutiva.

No caso da paráfrase, de um modo ou de outro, analisei pelo lado da produtividade, isto é, não me importava se o estudante apenas reproduzia ou se conseguia sair do entorno do dado e construía sua própria noção de *bullying*, ficou para mim como resultado que se ele aludia no texto de ambas as formas era porque a prática de leitura havia surtido efeito, dado resultado, havia sido importante para eles. Se alguns conseguiam fazer as paráfrases criativas e, ao retomarem o conteúdo trabalhado, marcavam a sua posição como sujeito pensante, isso era tão importante quanto o sujeito que, por limites pessoais, ou outros, o máximo que conseguia era reproduzir. Isso diz para mim que a atividade proposta está no caminho certo, cabendo, a partir de então, à escola, ao professor tomar as precauções necessárias e os encaminhamentos objetivos para sanar esse desequilíbrio leitor. Daí ter afirmado, no início dessas Considerações Finais, que o trabalho parece começar com o término da pesquisa.

Quanto ao fator posicionamento de si, percebi que aqueles que enveredaram por uma escrita simétrica conseguiram, a seu modo, alcançar esse modo de se posicionar, porque já dominam estruturas ou fórmulas linguísticas capazes de demarcar seu espaço como pessoa, de dizer o que pensam e como pensam. Os que não conseguiram essa competência precisariam de tempo do professor para que este pudesse mediar com acuidade essa atividade e, a partir de então, seja individual ou coletivamente, levar o aluno a aprender a se posicionar porque esse posicionamento não diz respeito unicamente ao contexto de sala de aula: a aprendizagem dessa competência tem que atravessar os muros da escola e encontrar guarida no sujeito fora dela para que possa aprender a se colocar em situações polêmicas e de conflito, para que aprenda ser cidadão. Quando o projeto de leitura levado aos alunos consegue estabelecer sentido, o coletivo se empolga e o gosto pela leitura se desenvolve.

As escritas dos alunos ainda carecem de muita mediação, ensino e aprendizagem para que encontrem o caminho mais propício para o desenvolvimento da competência de produção textual. Apesar de no último ano das séries finais do fundamental, os Colaboradores demonstram um *déficit* de escrita muito elevado para quem conclui o fundamental este ano e

no próximo já enfrenta o ensino médio. Há produções textuais que se encontram na fase “embrionária”, muito distante do padrão simétrico esperado para a série cursada. E essa defasagem pode estar vinculada a fatores vários como dificuldades do próprio aluno, bem como a fatores de ordem dispedagógicas como já salientou Silva (2017; 2018). Para este estudioso, a dispedagogia é um conceito que aponta para as “falhas” ou modos inoperantes de professores e escolas encararem conteúdos, negando aos alunos um modo apropriado de aprender e, assim, estes vão cursando as séries sem o aprendizado suficiente para a série seguinte, fazendo-se perceber não uma dificuldade particular do aluno, mas uma não competência do aluno em razão da dispedagogia.

O último critério de avaliação nessas conclusões diz respeito ao Módulo de Leitura. Fica evidente que os projetos ou propostas de leitura quando bem encaminhados, planejados e executados dão resultados afirmativos. Não quero com essa fala dizer que os programas de leitura dos livros didáticos não tenham seu valor, pelo contrário. Apenas estabelecer relações entre um programa consistente e um programa rápido. No primeiro, frequência e sistematicidade são a mola propulsora; no segundo, rapidez e pulverização dos temas/textos é a base de sustentação. Logo, percebe-se que é preciso apostar em um Módulo de Leitura capaz de trazer à tona uma discussão mais profícua quanto à interpretação de textos.

Entregar uma proposta de leitura de textos aos professores de educação física como o Módulo de Leitura aqui proposto é um modo de dizer que é possível fazer. O Módulo em si não é fechado, uma “camisa-de-força”, mas uma proposta que deu certo, que foi avaliada, mas que pode ser adaptada para qualquer contexto, desde que o professor entenda que sem a frequência e a sistematicidade não haverá consistência e, então, a competência leitora para o posicionamento de si pode ser prejudicada. O Módulo funciona também como uma proposta pronta para aquele professor que não disponha de tempo suficiente para elaborar a sua proposta e tomar algo já pronto. Bastaria seguir as orientações e uma boa estrada já estaria sendo construída rumo à libertação das mentes dos alunos. É nesse sentido que a pesquisa caminhou. Chegar ao término dela satisfaz o pesquisador que finaliza com uma contribuição ao ensino de leitura em uma área (educação física) pouco afeita à leitura de textos, principalmente textos relacionados ao cotidiano dos educadores físicos: com temáticas sobre corpo, alteridades, diferenças culturais. Eis o meu legado, nesse momento, ao ensino da educação física.

REFERÊNCIAS

ALIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura – teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Uma versão contemporânea do preconceito: o *bullying* pela óptica da teoria crítica. Disponível em http://www.abrapso.org.br/trab_completo_296. Capturado em: 29/03/2019. p. 1-3.

AUSUBEL, David Paul. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune Station, 1963.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAGA, Sandro; SANTOS, Fabiana Osvaldete dos. Dois modos de construção da posição sujeito-leitor: uma análise discursiva da linguagem jornalística dos jornais *Diário catarinense* e *Hora de Santa Catarina*, *Revista Linguística*, v. 13, n. 3, 2012, p. 21-44.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CHARNEY, Davida. The impact of hipertext on processes of Reading and writing. In: SELFE, Cyntia & HILLIGOS, Susan (Ed.). *Literacy and computers: The complication of Teaching and Learning with Technology*. New York: Modern Language Association, 1994, p. 238-263.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Trad. E. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COLL, Cesar. *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia, 1987.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012, p. 163-184.

DALLA VECCHIA, Adriana. Citação e paráfrase como estratégias de legitimação no discurso de uma professora de alemão, *Revista Interfaces*, v. 8, n. 1, p. 95-115, 2017.

- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 7. ed. Campinas: Vênus Editora, 2012.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria das graças Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial, *Psicologia em estudo*, v. 9, n. 3, 2004, p. 439-448, Maringá.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- KHOTE, Flávio René. *A narrativa trivial*. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1994.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*. Campina: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.
- LIMA, Francisco de Assis Rodrigues. *A argumentação nas aulas de língua portuguesa: uma discussão sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania*, Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual da Paraíba, 2017.
- LIMA, Simone da Costa; SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. Projeto todos contra o *bullying*: práticas de leitura e escrita hipertextual por alunos do ensino fundamental, *Revista Texto Digital*, v.11, n. 1, 2015, p. 21-45.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MENEGASSI, Renilson José; EMILIANO, Sílvia Regina. A paráfrase criativa como característica do leitor competente em textos de vestibular, *Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 26, n. 2, p. 209-219, 2004.

MUTTI, Regina Maria Varini. Posições de sujeito a partir da leitura e análise do texto na escola, *Organon*, v. 11, n. 25, 1997. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.org/organon/article/view/29353>>

OLIVEIRA, Flávia Fernandes; VOTRE, Sebastião Josué. *Bullying* nas aulas de educação física, *Revista Movimento*, v. 12 n. 2, 2006, Porto Alegre, p. 173-197.

OLIVEIRA, Wanderlei A.; SILVA, Jorge L.; BRAGA, Iara F.; ROMUALDO, C.; CARAVITA, Simonara; SILVA, Marta. Modos de explicar o *bullying*: análise dimensional das concepções de adolescentes, *Ciências & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 3, 2018, p. 751-761, Fiocruz-RJ.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos, *Revista Psicologia: teoria e Prática*, v.15, n. 2, 2013, p. 203-215, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

REZENDE, Luciana Aparecida de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, 2009.

RODRIGUES, Vinicius da Silva. A sinuosa jornada conceitual do herói contemporâneo: uma proposta dialógica para o uso dos quadrinhos na educação básica. In: DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012, p. 163-184.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: EdUEPB, 2016.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística, *Revista do GELNE*, V. 19, N. 2, 2017, p. 33-48.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. Refletindo sobre a produção textual no 5º ano, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, 2018, p. 398-416, RJ, UFRJ.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura, *LETRAS ESCREVE – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras –UNIFAP*, v. 1, n. 1, 2011, p. 23-35.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOLÉ, Isabel. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLS, Enric. *Ensenyança i aprenentage de contiguts procedimentais. Una proposta referida a l'Àrea de Història*, Tese (Doutorado), Universidad de Barcelona, 1990.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA, Mauricio. Magali, revista nº 07 – junho de 2007. Rio de Janeiro. Editora Mauricio de Souza, Panini Brasil LTDA.

SOUZA, Maurício. Turma da Mônica em Viva as Diferenças! Parceiro: Instituto MetaSocial, editora Maurício de Souza. Instituto Maurício de Souza. 21 de março de 2009. São Paulo.

SOUZA, Maurício. A turma da Mônica Acessibilidade. Governo Federal Secretaria-Especial de Direitos Humanos- Ministério da Educação. CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Maurício de Souza Produções Brasil/2006. São Paulo.

PÚBLICO, Ministério. Bullying, isso não é brincadeira! M.P de Santa Catarina – Centro de apoio operacional da infância e Juventude. Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Secretaria do Estado de Educação. 2009. (S.D) Florianópolis-SC.

APÊNDICES

MÓDULO DE LEITURA – Refletindo sobre práticas de *bullying* através de HQs

Conteúdo: Leitura e discussão de textos de ficção, gênero História em Quadrinhos –HQ, com temática sobre práticas de *bullying*.

Objetivos:

- a) Desenvolver estratégias de leitura;
- b) Ampliar a competência leitora de alunos na perspectiva dos letramentos;
- c) Conduzir os alunos à oralidade voltada para a tomada de posicionamento frente a situações de conflito cultural;
- d) Situar práticas de *bullying* como prejudiciais ao sujeito e minimizá-las com reflexões aprofundadas a partir da leitura de textos de ficção que abordem o tema.

Série: 9º ano (Fundamental Séries Finais)

Tempo estimado: 4 encontros de 135 minutos, cada. (ou 3 aulas consecutivas de 45min, cada)

Material necessário: cópia dos textos motivadores (HQs)

DESENVOLVIMENTO: (RE)CONHECER ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O módulo proposto parte do princípio da discussão em torno da prática leitora dos estudantes, das estratégias desenvolvidas para ler textos e como relacionam o que leem ao que vivem no cotidiano.

ETAPA 1 (3 aulas de 45 minutos, cada): Discussão em torno do que é leitura, estratégias de leitura, temas motivadores e aplicação de um questionário (para a geração de dados) sobre o que os alunos pensam em relação às práticas *bullying*.

Nesta primeira etapa, o professor será apresentado à turma, discutirá com eles o motivo de sua intervenção e os incentivará a fazerem parte do projeto que prevê, nas aulas de educação física, uma reflexão sobre um grande tema que atinge quase todos os alunos, em algum momento de sua vida: práticas de *bullying*. Será entregue um questionário, aqui chamado de “questionário inicial”, com duas perguntas sobre as práticas de *bullying* e as posições que cada sujeito toma quando são ameaçados ou vêem pessoas sendo ameaçadas.

<p>Escola Municipal Belmiro Gonçalves da Silva Série: _____ data: _____ Estratégias de leitura para as aulas de educação física a partir do gênero histórias em quadrinhos – o bullying como temática motivadora questionário inicial. Pesquisador: Everton William de Lima Silva <p style="text-align: center;">Questionário Inicial</p> </p>
<p>Gênero: () Masculino () Feminino () Transgênero () Outro Idade: _____ Cor da pele: () negra () parda () branca () outra</p>
<p>O que significa <i>bullying</i> para você?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Você já viveu alguma situação de <i>bullying</i> na escola? () sim () não Se sim: () como agressor () como vítima () como plateia</p>

Após a aplicação do questionário de sondagem, o professor passará a introduzir o assunto “leitura” junto aos alunos, a partir de questionamentos como os que seguem:

1. Em que situações do cotidiano você lê?
2. O que é ler ou o que é leitura para você?
3. Nas aulas de educação física você lê textos?
4. Gostaria de ler sobre que temas ou assuntos?
5. Você acredita que a prática da leitura te ajuda a entender e resolver questões fora da escola? Dê exemplo.

A ideia é buscar junto aos alunos a empatia necessária para que haja uma abertura deles para com os textos e o modo de abordagem a serem levados para os momentos das aulas de educação física. Espera-se que o professor, nesse processo de ancoragem das perguntas

feitas, à medida que os alunos respondem, vá fechando questões com respostas motivadoras e convincentes: o alunado precisa estar motivado para as atividades propostas e, assim, estabelecer o diálogo necessário com o tema discutido a partir do gênero literário escolhido. Assim, questões introdutórias sobre a leitura da primeira HQ podem ser feitas conforme as apresentadas no quadro abaixo:

Questões norteadoras da leitura da primeira HQ
1. Vocês leem ou já leram histórias em quadrinhos?
2. O que mais chama a atenção na leitura de HQs?
3. Quais as HQs preferidas de vocês?
4. É possível tirar da leitura de HQ algum proveito prático ou de reflexão que você possa relacionar ao seu cotidiano?
5. Você tem alguma estratégia para ler rápido ou entender o assunto de um texto? Se sim, qual ou como?
6. Gostaria de ler agora uma HQ?
7. O tema é bastante conhecido de vocês, mas não posso adiantar. Só sei que vocês vão querer refletir sobre o assunto junto aos colegas. Vão querer se posicionar. Vamos à leitura da HQ?

O processo de introdução do texto motivador da discussão é muito importante para o chamamento do aluno para a leitura: se o professor não souber colocar as perguntas feitas devidamente, assim como se não estabelecer nenhum gancho discursivo entre uma questão e outra, o aluno poderá não demonstrar empatia pela atividade, resistindo à leitura. Buscar saber o gosto de leituras do grupo em foco, por exemplo, já faz com que o aluno “entre no jogo” que terá início.

A pergunta 4, uma vez enfatizada, abrirá caminhos para o que se espera da leitura dos alunos. Provavelmente eles já iniciarão a levantar hipóteses sobre o texto a ser lido e o que é esperado dele. A pergunta seguinte, a de número 5, direciona o aluno, mesmo que indiretamente, para um fator chave da construção dos leitores: de que estratégias eles lançam mão para ler e entender os textos.

Ao finalizar essa etapa de questões e direcionamentos com um convite à leitura de uma HQ com o tema em *suspense* fará com que o aluno, já convencido da importância do ato de ler, queira experimentar essa leitura: pelo modo como está sendo apresentado, pela novidade do professor (que é professor de leitura, não a figura clássica do educador físico). Conhecer o novo e querer superar situações são dois bons motivos que sempre estão com os

alunos que se desafiam e desafiam os outros. Com a turma sob sua tutela, o professor entrega a HQ a cada um (trata-se da estória “Amar a si mesma), com a personagem Pipa da HQ *Magali*, n. 7, edição de julho de 2007, às páginas 36-50, da editora Mauricio de Souza.



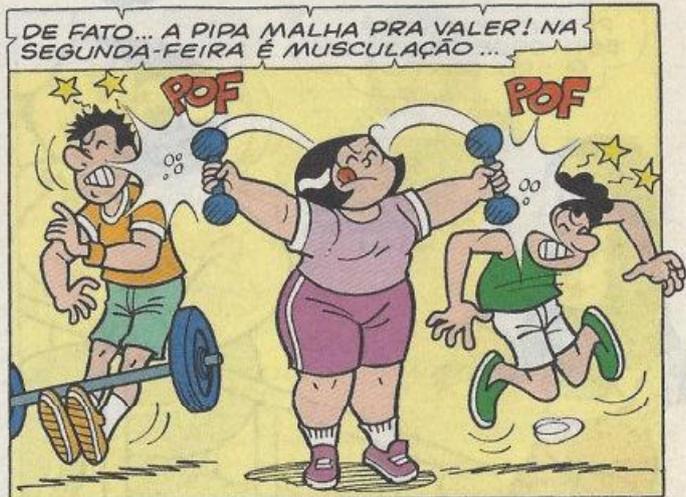












NA QUARTA, DANÇA...



...QUINTA...
BASQUETE!

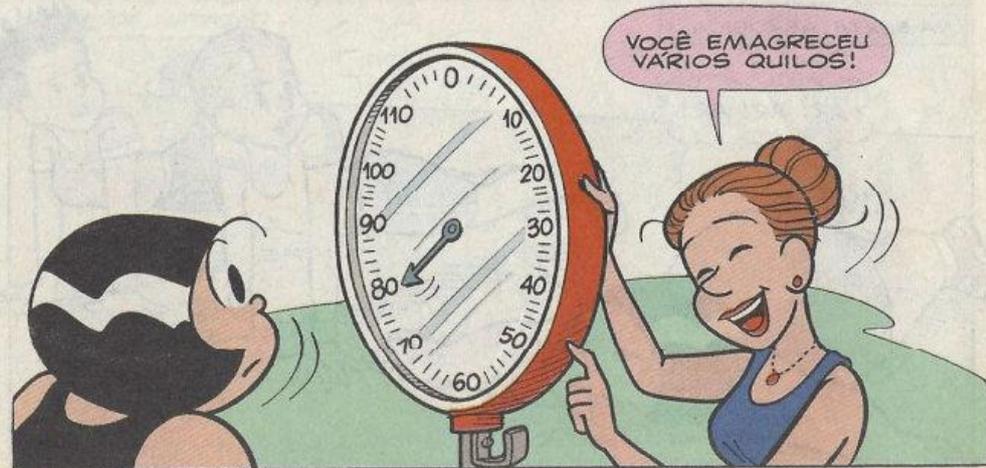
ISSO É QUE
EU CHAMO DE
'ENTERRAR' UMA
BOLA!

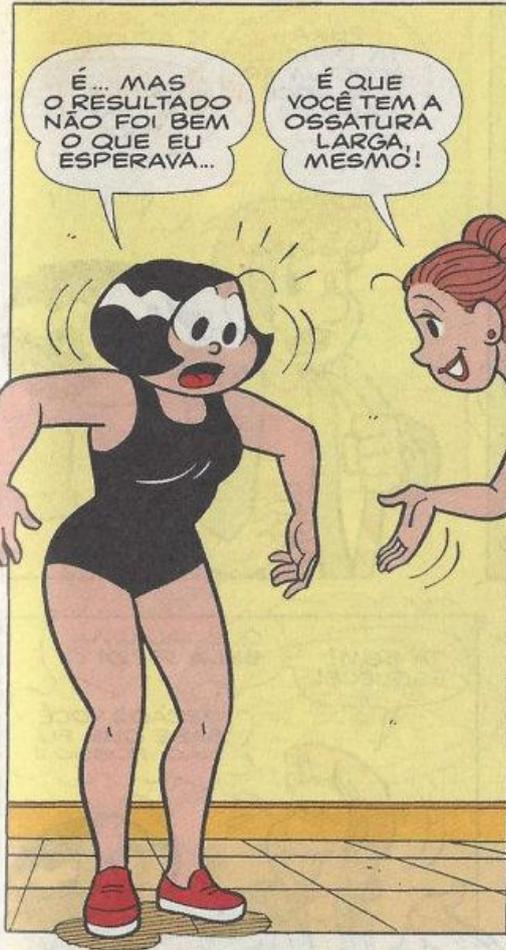


NA SEXTA, AERÓBICA...

AR! AR! AR!

















MAGALI



PANINI COMICS

PANINI BRASIL LTDA.

Diretor-Presidente: José Eduardo Severo Martins
Diretor Administrativo e Financeiro: Roberto Augusto Bezerra
Diretor de Operações e Editorial: Ivam Ataíde Faria
Diretor Comercial e Marketing: Marcio Borges



Nº 7 - Julho de 2007

REDAÇÃO

Gerente Editorial / Editora Responsável: Solange Mary Lemes
Editor de Arte: Érico Rodrigo Maioli Rosa
Editora-assistente: Sandra Aparecida Teixeira do Couto
Diagramação: Jaqueline de Lima, Sérgio Scatoloini Amatucci

MARKETING

Analistas de Marketing: Luciana Takamura, Tatiana Fassina, Marcelo Adriano da Silva

Publicidade: Hit Publish - Tel.: (11) 5507-5775

comercial@hitpublish.com.br / Site: www.publipanini.com.br

Assessoria de Comunicação: Lítera - Tel.: (11) 3673-7270

IMPRESSÃO

Esta revista foi impressa pela São Francisco Gráfica e Editora

DISTRIBUIÇÃO

Fernando Chinaglia Distribuidora S.A. - R. Teodoro da Silva, 907
CEP 20563-900 - Rio de Janeiro - RJ - Tel.: (21) 2195-3200



Magali é uma publicação mensal da Panini Brasil Ltda. Administração, Redação e Publicidade: Alameda Juari, 560 - Centro Comercial Tamboré - CEP 06460-090 - Barueri - SP - Brasil. © 2007 Maurício de Sousa e Maurício de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados - www.monica.com.br. Direitos desta edição no Brasil e em Portugal reservados à Panini Brasil Ltda. As histórias, personagens e nomes apresentados nesta revista, bem como suas distintas semelhanças, salvo quando indicado, são propriedades da Maurício de Sousa Produções e publicados sob sua licença. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a prévia autorização dos editores. Data desta edição: julho de 2007.



Estúdios Maurício de Sousa

Presidente: Maurício de Sousa
Diretoria: Alice K. Takeda,
Charles Bluwol, Márcio R. A. Souza,
Mônica S. e Sousa, Yara Maura Silva

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Diretora Executiva: Alice K. Takeda. Redação: Maurício de Sousa, Emerson B. Abreu, Flávio T. de Jesus, Robson B. Lacerda. Colaboradores: André Simas, Felipe C. Ribeiro, Gerson L. B. Teixeira, Marcelo Barreto de Lacerda, Patrícia Machado, Paulo R. Back, Roberto Munhoz. Desenho: Altino O. Lobo, Enrique Valdez, José Aparecido Cavalcante, Lino Paes, Olga M. Ogasawara, Roberto M. Pereira, Sidnei L. Satustre. Colaboradores: Carlos A. Pereira, Emy T. Y. Acosta, Ricardo Roasio. Ilustrador: Colaborador: Mauro de Souza. Arte-Final: Jaime Podavim, Patrícia L. Zaccarias, Reginaldo S. Almeida, Romeu T. Furusawa, Sérgio T. Graciano, Tatiana M. Santos, Viviane Yamabuchi, Wagner Bonilla. Colaboradores: Clarisse Hirabayashi, Cristiane Colheado, Cristina H. Ando, Kazuo Yamassake, Lilian A. Almeida, Marco A. Oliveira, Marcos Fernando Silva, Rudinei C. Acosta. Letras: Carlos Kina, Eliza T. K. B. Lacerda. Acabamento: A. Maurício Sousa Neto, Antônio R. F. Guedes. Cor: Alexandre de Souza, Miriam S. Tomimaga. Assistentes de Arte: Carlos Wagner Furlan, Reginaldo Graciano. Coordenação de Arte: Colaboradora: Mônia de Fátima A. Claro. Planejamento de Novos Produtos Editoriais: Sidney Gusman. Estúdios Maurício de Sousa - Rua do Curtume, 745 - Bloco F - Lapa - São Paulo - SP - CEP 05065-001 - Tel.: (11) 3613-5000.

MERCHANDISING

Diretora Executiva do Estúdio: Alice K. Takeda. Designer: Colaboradora: Emy T. Y. Acosta. Comercial: Diretora: Mônica S. e Sousa. Gerente Geral de Licenciamento: Amauri Araújo de Sousa. Gerente de Produto: Rodrigo Paiva. Gerente de Promoções: Colaborador: Edson Santos. Internacional: Vice-Presidente: Yara Maura Silva. Diretora: Mayra C. Silva. Teatro: Parque da Mônica - Jairo Pimenta - Tel.: (11) 3093-7769. Som: Diretor Executivo: Márcio R. A. Souza. Exposições: Colaboradora: Jacqueline Mouradian. Núcleo de Atendimento: Daniela E. Gomes, Therezinha S. Branco. Tel.: (11) 3613-5054 - Redação: Colaboradora: Ivana Mello.

Supervisão Geral: Maurício de Sousa

© 2007 Maurício de Sousa Produções.
Todos os direitos reservados.

www.monica.com.br

Disk Banca

Números atrasados poderão ser adquiridos diretamente com o seu jornaleiro, havendo estoque disponível, pelo preço da última edição.

ATENDIMENTO AO ASSINANTE

2ª a 6ª feira, das 9:00 h às 18:00 h

São Paulo (11) 4063-4582

Rio de Janeiro (21) 4062-7989

Belo Horizonte (31) 4063-9489

Curitiba (41) 4063-8335

Florianópolis (48) 4052-8636

Porto Alegre (51) 4063-8869

Brasília (61) 4063-7889

Goiania (62) 4053-8851

Internet: www.assinamonica.com.br

Fax: (11) 3845-0399

FIM

Dado o tempo mínimo de 10 minutos para a leitura individual (ou 15 minutos, a depender do ritmo de leitura da turma), o professor poderá iniciar o processo de reflexão, considerando a andaimagem como estratégia de desenvolvimento de sua prática docente, seguindo um roteiro de discussão como o sugerido abaixo e pertinente exclusivamente ao texto lido com os alunos:

1. Vocês já conheciam a HQ? Gostaram do que leram?
2. O que mais chamou a atenção de vocês na estória?
3. Quando vocês leem HQ, prestam atenção apenas nas falas dos personagens ou as imagens também ajudam na compreensão do assunto?
4. Alguém poderia fazer um resumo da estória para a turma se situar quanto à apresentação dos fatos e ao tema da estória lida?
5. Qual o assunto tratado na HQ? Releia o título, observe a personagem principal (Pipa) e responda.
6. Ter uma imagem afirmativa de si, independentemente do que os outros acham, é importante para a pessoa ser feliz? Dê exemplo no texto.
7. Você diria que a questão do preconceito e da violência psicológica contra pessoas gordas – a chamada gordofobia – é uma questão que está com a pessoa gorda ou com a pessoa que não aceita nem respeita pessoas gordas? Mostre isso no texto.

As duas primeiras questões preparam o aluno para uma discussão sobre o assunto, usando-se o envolvimento dele com o texto como mote para o docente perceber como foi a recepção do texto lido. Espera-se que com a terceira pergunta seja possível iniciar o processo de andaimagem, chamando a atenção para algo mais interno ao texto: a sua linguagem multimodal (escrita, desenho, imagem, traçado, cores, onomatopeia etc.). O aluno, caso não responda a contento, deve ser orientado pelo professor a perceber os aspectos que fazem parte da linguagem das HQs e que ajudam o leitor a construir sentidos para o texto lido.

Ao solicitar que um/a aluno/a resuma a estória, o professor deve estar atento para, à medida que o resumo é feito oralmente, ele possa se subsidiar da andaimagem e apontar para aspectos discursivos importantes para o diálogo entre alunos e professor. Por exemplo, no início da estória Pipa vive bem consigo, apesar de ser chateada pelas pessoas por causa do seu corpo estar acima do peso convencionalmente e por questões também de saúde (o discurso do corpo saudável que é equivalente ao corpo não obeso). Ela parece “levar numa

boa” a questão da gordura, mesmo estranhando e se incomodando, em alguns momentos, com os comentários feitos a seu respeito. O aluno precisa estar atento – o professor pode mediar essa questão – ao inventário linguístico usado pelos personagens da estória para rotular Pipa e, assim, ir percebendo como práticas de *bullying*, preconceito, discriminação e exclusão são construídas. Os termos *fofinha*, *gorducha*, *balofa*, *bolota*, *recheada* são signos verbais que, usados em contextos de falas preconceituosas contra pessoas gordas, assumem uma carga semântica muito pesada.

Espera-se que com a pergunta 5 o aluno consiga estabelecer relações mais aprofundadas entre o título e o texto lido para chegar ao tema *bullying*, preconceito, gordofobia, agressão verbal ou violência psicológica. Isso já conduz o estudante à próxima questão, mais precisamente na pergunta 6 em que ele deve se posicionar. Espera-se que o aluno possa ter percebido, durante a leitura (se não percebeu, o processo de andaimagem é bastante profícuo nesse sentido, porque o docente levará a turma ao texto já lido para comprovar o que espera como resposta), que Pipa passa a mudar de atitude quanto ao que pensava sobre o seu corpo depois de ser “detonada” por propagandas e passar a dar valor às ideias/mensagens reproduzidas por esses textos, sobretudo televisivos, que, de certa forma, estabelece uma espécie de ditadura do corpo para as mulheres (com mais rigor) e homens (com menos exigências), a ponto de preencher 6 dias da semana com atividades físicas potencialmente emagrecedoras.

Quanto à última questão, espera-se que o aluno internalize e discuta que construir-se a si mesmo de modo afirmativo, mesmo quando o seu corpo caminha na contramão de discursos e práticas convencionadas, é o melhor modo de enfrentar obstáculos e conflitos no cotidiano: ter uma visão afirmativa de si pode fazer o sujeito, por exemplo, vencer o *bullying*, como apontam os personagens Tina (que acreditava não haver problema de gordura com Pipa, porque ela mesma nunca encarou a amiga por essa perspectiva) e Zecão (que fica feliz quando Pipa volta aos hábitos alimentares que a faziam bem – alimentação distante da metanarrativa do alimento unicamente saudável).

ETAPA 2 (3 aulas de 45 minutos, cada): Desenvolvimento de estratégias de leitura para o posicionamento do sujeito diante de conflitos envolvendo os limites do corpo, através de uma HQ.

Ao entrar em contato com a turma, o professor, nesta etapa, deve fazer uma espécie de contextualização do assunto passado, procurando avivar a memória dos alunos quanto ao texto lido, o modo de abordagem, as estratégias utilizadas para ler HQ e estabelecer conexões com o dia a dia de cada um. Procurar sondar se eles pensaram no tema discutido (Qual? Lembram? Algo a dizer?), se discutiram entre si nos intervalos da semana e das outras aulas. A ideia é perceber se a leitura da HQ os provocou a ponto de acharem importante o tema. À medida que dialogam, o professor deve anotar no quadro (depois transpor para o seu diário de bordo) o que dizem com o intuito de, ao retomar o turno, avaliar as falas e opiniões.

Logo após esse momento de recuperação da leitura do momento anterior, o professor deve chamar a atenção da turma para aspectos físicos, psicológicos e/ou mentais que tornam as pessoas diferentes umas das outras, sempre partindo do contexto maior para chegar à turma ou vice-versa, isso vai depender do modo como o docente se sentir mais confortável. Eis algumas questões que podem guiar esse momento da prática de leitura do docente em relação à turma:

1. Vocês já viram, ouviram ou leram propagandas que afirmam que todas as pessoas são iguais ou que todas merecem o direito à diferença? Que ser diferente é legal?
2. Por onde você circula, mora, estuda as pessoas se apresentam mais como iguais ou como diferentes? O que diferencia uma pessoa de outra? Pode citar aspectos dessa diferença?
3. Na sala de aula da sua turma, as pessoas são mais diferentes ou iguais entre si? Diga como. As diferenças podem causar algum conflito entre os colegas, entre as pessoas? Que tipo de diferença pode gerar conflito, atrito, briga?

Espera-se que o alunado, de posse de uma discussão anterior envolvendo o texto e orientado para o tema em discussão, possa se posicionar a partir de dados empíricos ou de experiências do dia a dia. Lembrar a eles algumas propagandas oficiais sobre o direito à diferença é um modo de induzir o outro a refletir sobre a questão fora do contexto do preconceito e da discriminação, ou, visto de outro modo, para “quebrar” a onda de preconceito e discriminação contra pessoas. Perceber as diferenças de modo afirmativo é o cerne da discussão em torno das HQs que problematizam o *bullying*, por exemplo.

A segunda questão é endereçada diretamente ao cotidiano dos alunos. Espera-se que eles consigam visualizar as diferenças de altura, cor da pele, tipos de cabelo, tamanho de orelhas e nariz, condição social, limites físicos e/ou intelectuais que algumas pessoas

apresentam. Tudo isso como “mote” para sustentar um ponto de vista crítico. No seio da própria família é possível que filhos dos mesmos pais apresentem diferenças físicas, psicológicas e/ou mentais.

A última questão traz o contexto da diferença para dentro da própria sala de aula da turma que, a partir de então, deve demonstrar maturidade suficiente para encarar o medo do preconceito e testar a si mesmo quanto ao que defendem/pensam. É um modo de o professor orientar a condução da leitura posterior, com estratégia direcionada para o modo como o alunado responde à questão. Aposta-se na hipótese que, se com sujeitos da sala ou fora dela, sejam apontados casos verídicos de estudantes que provoquem ou sejam vítimas de *bullying*. Feito isso, o professor fará o convite à leitura da próxima HQ: “Cada ser é único”, extraído da *Turma da Mônica* em *Viva as diferenças!* Publicado em 21 de março de 2009 São Paulo pela editora e instituto Maurício de Souza e Metasocial.

TURMA DA Mônica em VIVA AS DIFERENÇAS!



TURMA
da
Mônica

CADA SER
É ÚNICO

"PRA MIM... ERA APENAS
UMA VISITA DE ROTINA
AO MÉDICO, QUE MINHA
ESPOSA HAVIA AGENDADO!"

© INSTITUTO MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL

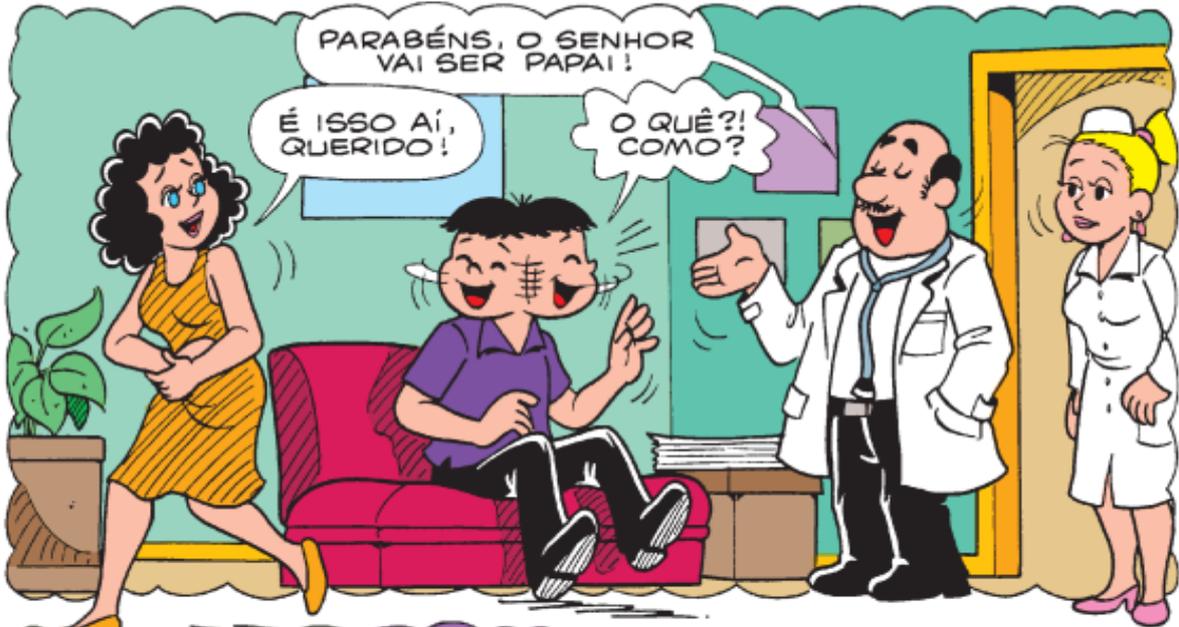


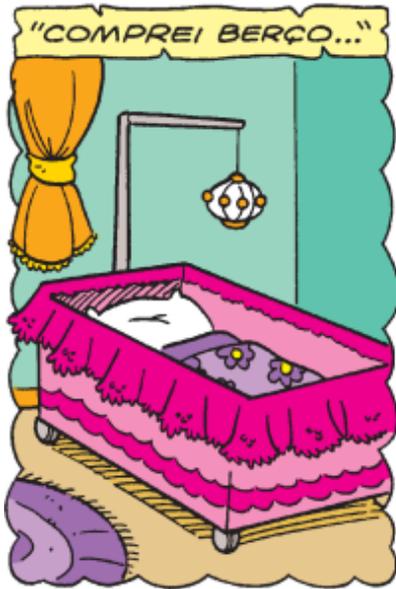
"SENTEI LA, NA SALA DE ESPERA,
PEGUEI UMA REVISTA E..."

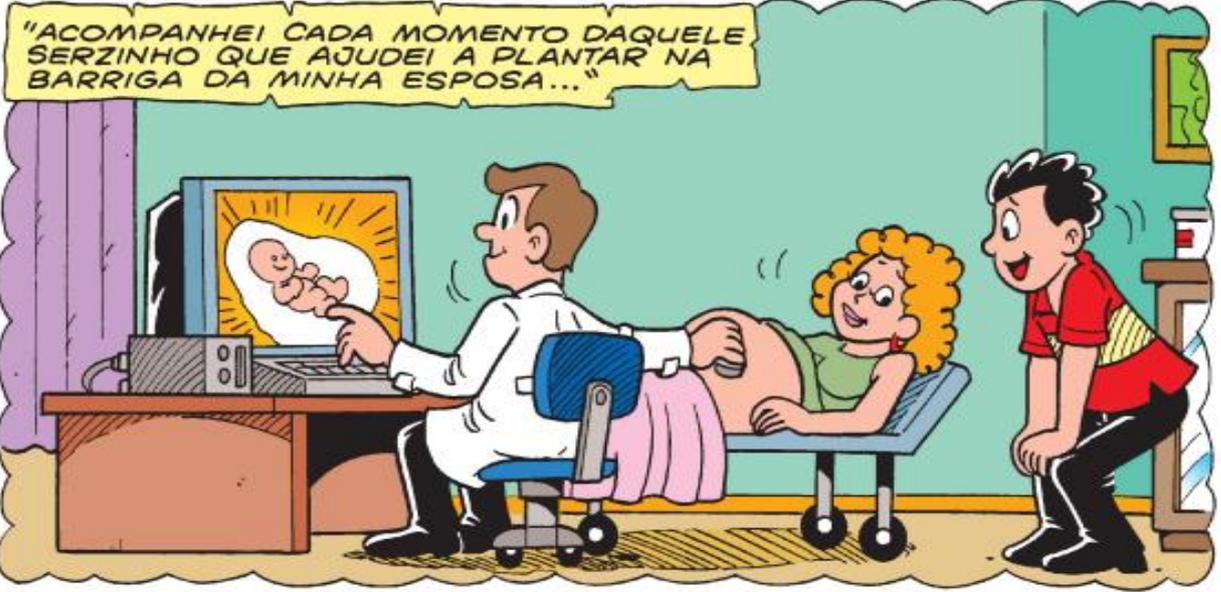


O DOUTOR
AFRÂNIO QUER
FALAR COM O
SENHOR!





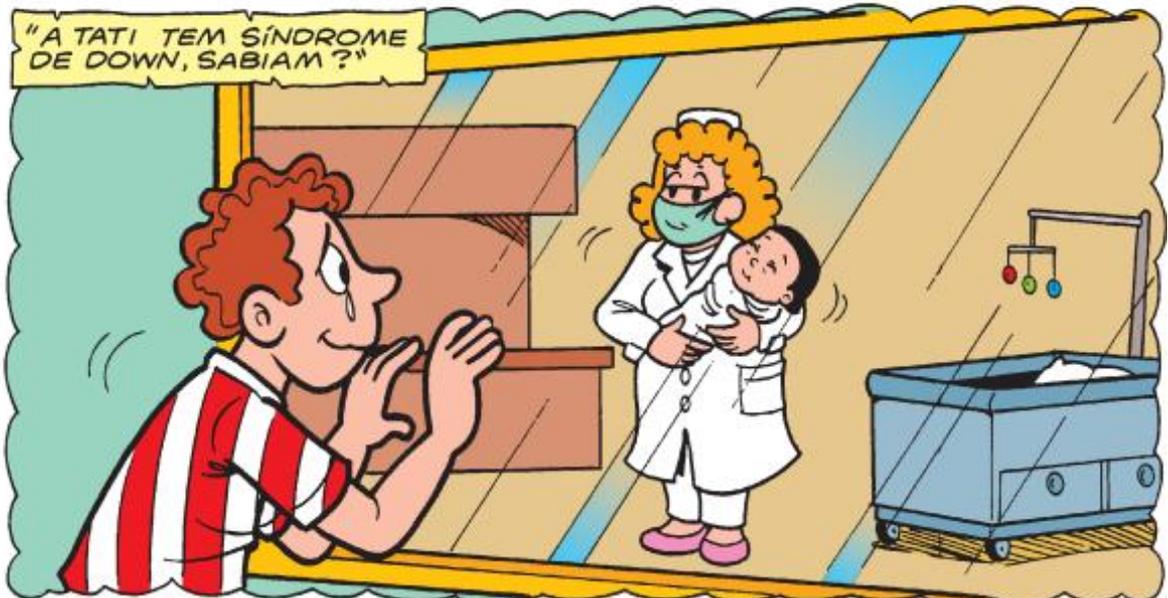








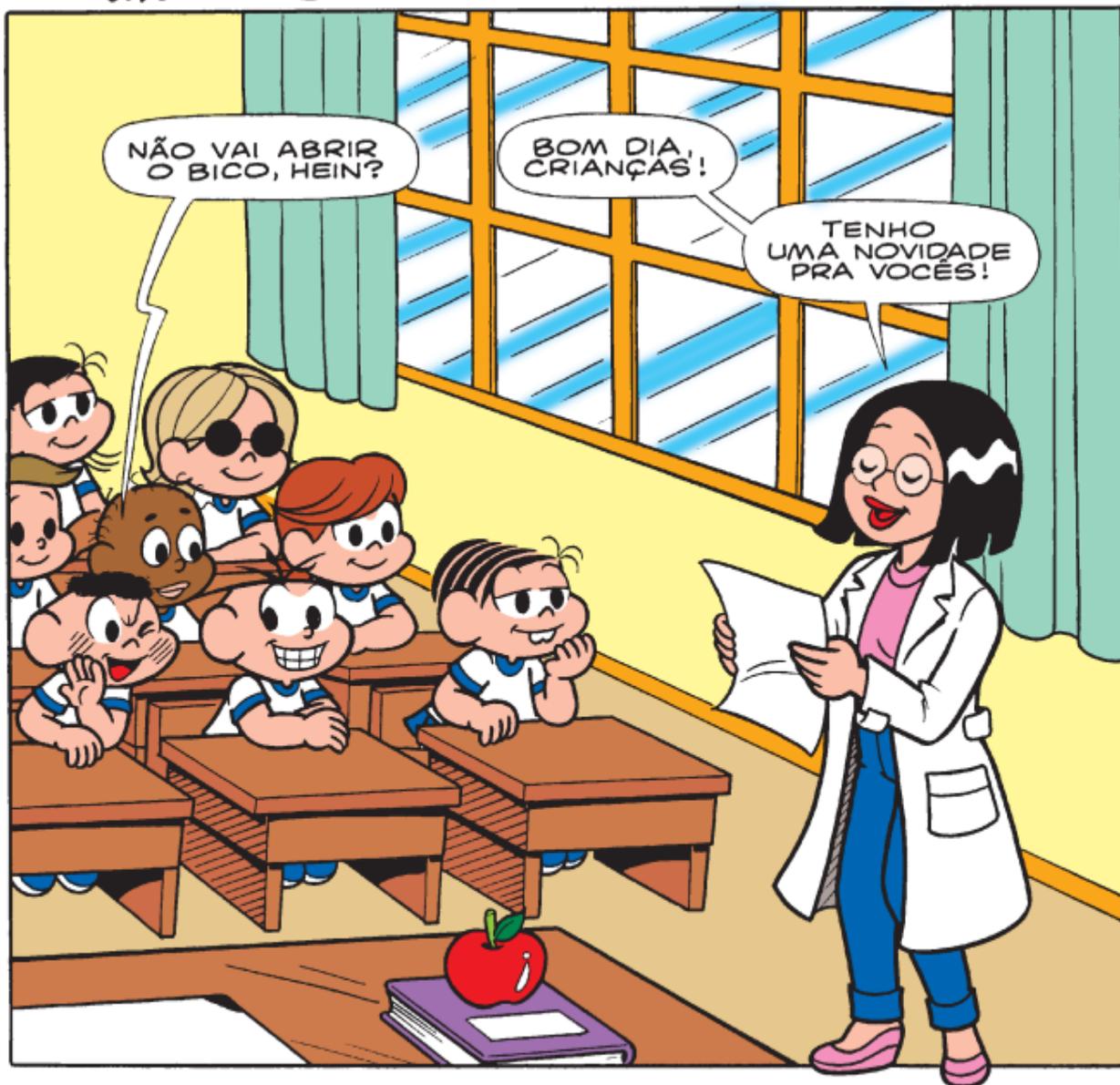
"... ATÉ QUE..."

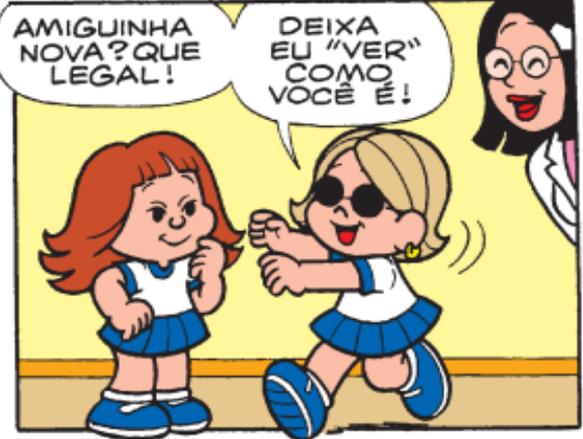




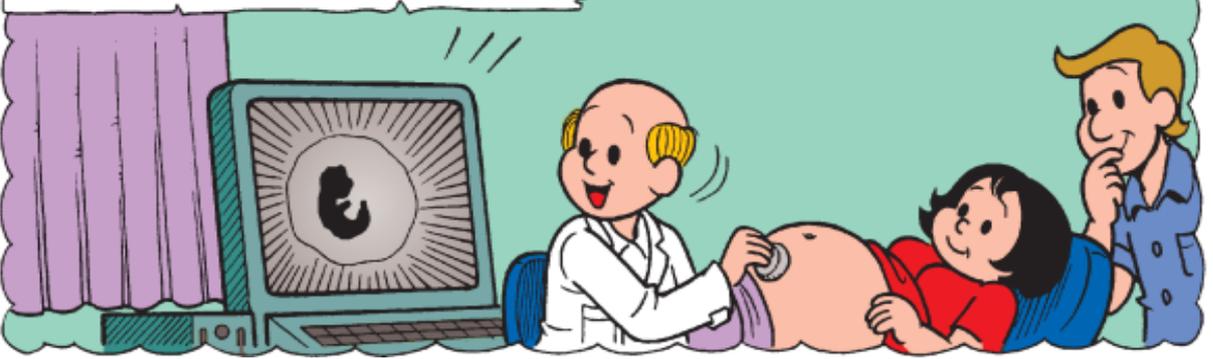
Turma da
Mônica
em

A NOVA COLEGUINHA





"A SÍNDROME DE DOWN ACONTECE QUANDO HA' UMA ALTERAÇÃO NA DIVISÃO DAS CÉLULAS DO NENEZINHO, QUANDO AINDA É MUITO PEQUENINHO, NA BARRIGA DA MÃE!"



"NO BRASIL, ACONTECE UMA VEZ EM CADA SEISCENTOS NASCIMENTOS!"



"AS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN POSSUEM UMA SÉRIE DE CARACTERÍSTICAS QUE AS TORNAM PARECIDAS EM ALGUMAS COISAS!"



"ÀS VEZES, ELAS FALAM ENGRAÇADO, ENROLADO..."



"...POSSUEM UM RITMO DE APRENDIZADO UM POUCO LENTO..."



"...MAS APRENDEM COMO QUALQUER CRIANÇA!"



"TATI, ME AJUDA NESTA LIÇÃO?"



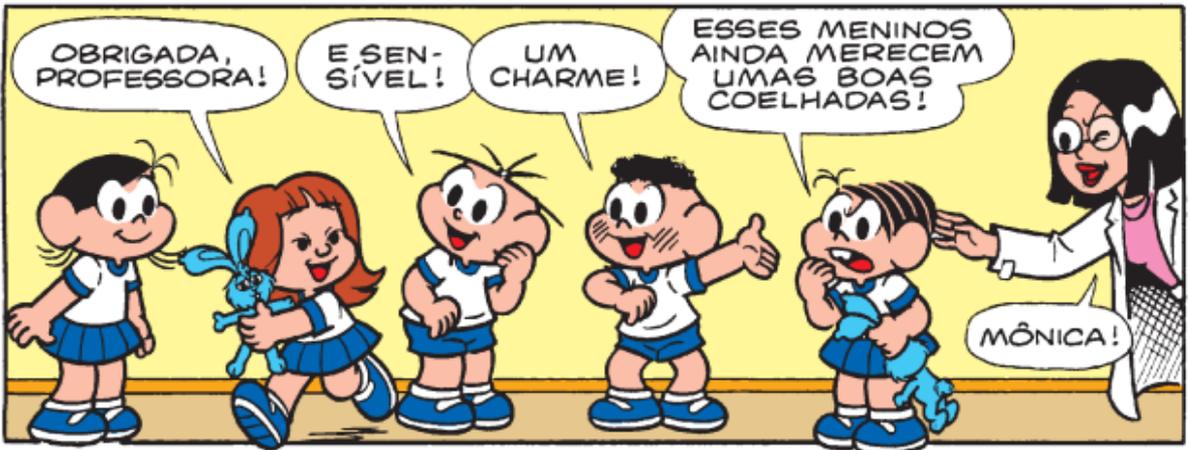
"ENFIM, TODAS AS PESSOAS TÊM OS SEUS TALENTOS E LIMITAÇÕES E COM A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN TAMBÉM É ASSIM!"













FIM

O importante dessa estratégia de leitura sistemática mantido pelo professor é partir da mesma questão para que o aluno construa o hábito de ler, diante de qualquer texto de um mesmo gênero, le-lo para responder a questões localizadas e superficiais. Minimamente, dizer o enredo e sua linearidade para que dados da narrativa não se percam no recontar da estória e, também, para que a linearidade possa subsidiar o processo de andaimagem proposto para a construção da leitura da HQ. Dado o tempo médio estimado para a leitura individual, o professor passará ao início da estratégia de andaimagem propriamente dita (com as questões abaixo), conduzindo os alunos a desenvolverem a estratégia de ler o texto para se posicionar como sujeito ativo da leitura.

1. Quem narra a estória contada? Observe que a linguagem utilizada nas HQs é diferente das narrativas cuja linguagem é unicamente verbal. Os balões, as onomatopéias, os recordatórios. Quem narra a estória é um personagem? Aponte no texto.
2. À medida que a estória é narrada, vários personagens, homens e mulheres, aparecem nos quadros. A voz que narra usa a primeira pessoa do singular. Observe o primeiro quadro da estória: é o personagem de camisa vermelha e calça e sapatos pretos quem narra? Por quê?
3. Inicialmente, o conceito de diferença é materializado através de vários personagens. Mas o objetivo da HQ é discutir especificamente uma diferença? Por quê?
4. Quais são as diferenças de maior destaque na HQ que, em muitos momentos, são alvos de brincadeiras, agressões verbais, preconceito?

Ao listar essas questões, sobretudo as duas primeiras, a orientação é que o professor conduza os alunos à discussão daquilo que rotulou como “práticas de *bullying*” na escola. Ler a HQ não se restringe a uma atividade cujo teor de importância centra-se apenas na estória. A linguagem dos quadrinhos é importante que seja discutida entre os alunos para que eles percebam como podem se construir leitores mais maduros quando dominam a linguagem do gênero lido. Explicar sobre quadros, balões, onomatopéias e recordatórios já contextualiza suficientemente o aluno no mundo da leitura das HQs – entenda-se: ao falar em quadros, temos em mente a divisão individual com a qual é montada a HQ, ou seja, quadro a quadro; os balões, trata-se do recurso de alocação da voz das personagens, diferentemente dos recordatórios, que visibiliza a voz que narra, fora do balão, mas dentro do quadro; por fim, a onomatopéia diz respeito aos efeitos de sentido sonoros implicados nos quadros, uma vez que a HQ procura dar a ideia de movimento, de som, de fala, de gestos ao universo representado.

Orienta-se que o professor conduza o aluno a perceber que a voz do recordatório não deve se confundir com os personagens masculinos que vão sendo postos em cena, quadro a

quadro (porque a voz que narra é masculina). A pergunta funciona tanto para discutir a linguagem dos quadrinhos como para apontar as personagens que são diferentes entre si: homem de meia idade, maduro, jovem; negro, loiro; cabelo encaracolado, liso; olho azul etc. quanto à questão 3, a que deve causar maior discussão entre a turma (espera-se), o professor deve ter o cuidado de perceber os encaminhamentos adequados da leitura dos alunos e ir comentando as falas deles com o intuito de que os posicionamentos individuais possam ser feitos no coletivo e, assim, a questão da ou sobre a diferença abra caminhos para o caso literal do *bullying*. A hipótese levantada quanto a essa questão é a de que o alunado perceberá que o objetivo central da HQ é problematizar diferenças físicas que para muitas pessoas entram em desacordo com o corpo padrão ou convencionado como “igual”: o corpo negro (diferente do branco), o corpo deficiente (diferente do não cadeirante), o corpo cego (diferente do corpo que enxerga), o corpo gordo (diferente do corpo magro), o corpo careca (diferente do corpo cabeludo).

Como culminância dessa atividade de leitura, o professor deverá já ter observado “quando”, “como” e “em que momento” os alunos se abrem para estabelecer discussões em torno do que entendem por si e pelos outros. As próximas etapas pedem uma atenção maior na interpretação dos textos, exigindo dos alunos uma maior autonomia quanto a essa atividade e posicionamento de si. Recomenda-se que, como estratégia de leitura, o professor não deixe de estabelecer conexões com a aula anterior, mas que essas pontes sejam baseadas no levantamento direto dos alunos. Para isso, é necessário dar liberdade a eles para que possam mostrar como ler sozinhos de modo profícuo e enfrentando os conflitos a que o texto faz referência.

ETAPA 3 (3 aulas de 45 minutos, cada): Leitura/Interpretação de texto a partir de um tema objetivamente definido (*bullying*); condução de uma sequência discursiva em torno do empoderamento de si do sujeito e do ato de se posicionar oralmente frente às discussões do texto dado.

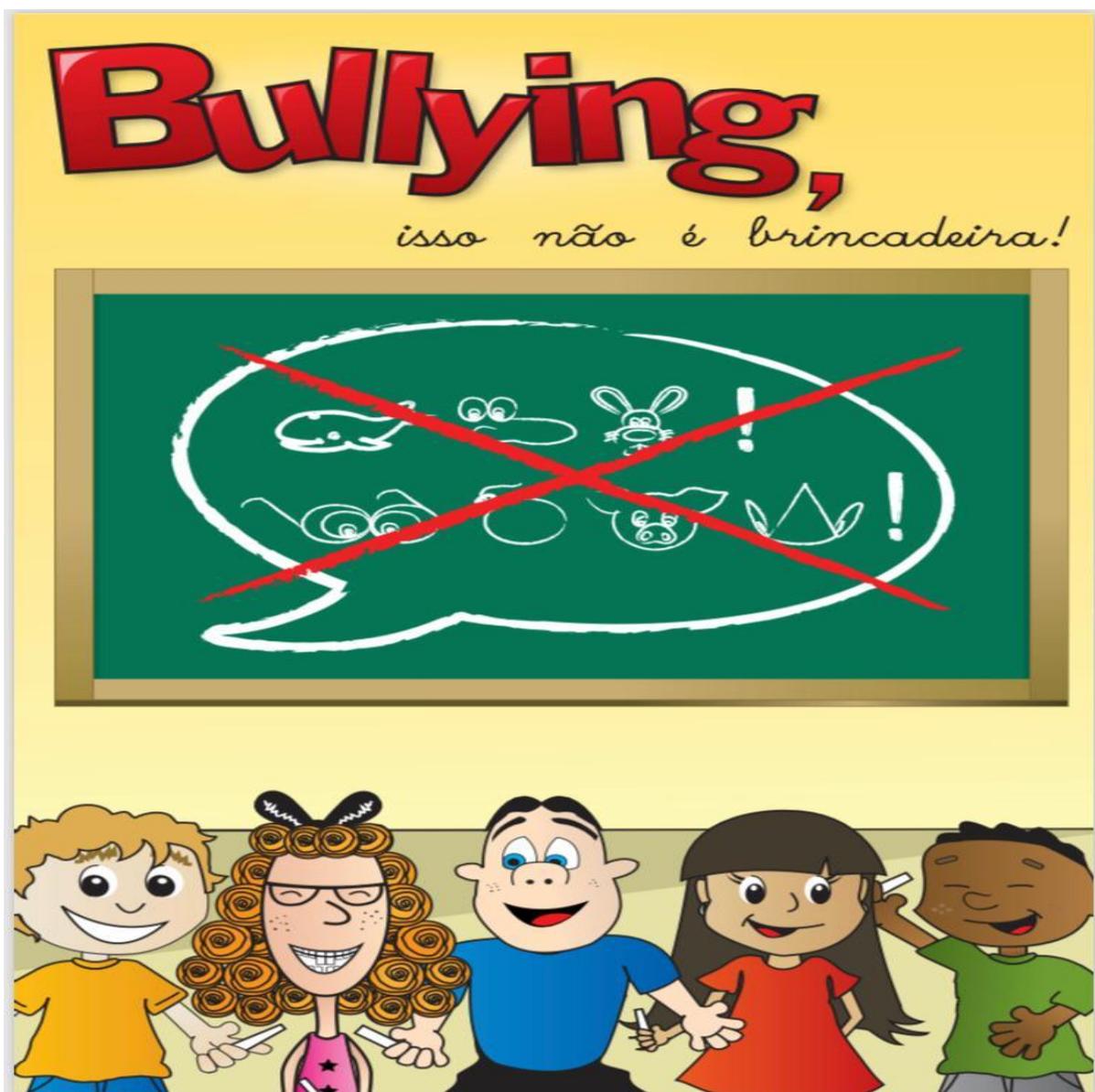
Esse encontro de leitura com os alunos tem o objetivo de colocar o estudante frente a frente com o tema gerador das leituras de HQs: *bullying*. Parte-se do pressuposto que, já decorridas seis aulas em torno do mesmo tema, com textos diferentes, o aluno demonstre competência linguística para se posicionar quanto ao assunto debatido, dada a polêmica no entorno do conteúdo. O docente, como de costume, deve partir sempre das leituras anteriores, recuperando na memória dos alunos aquilo que considera de maior importância para estabelecer as pontes devidas entre o assunto/leitura do dia como resultado do encadeamento lógico dos encontros anteriores. Questionamentos como os abaixo podem fazer parte da incursão do texto novo em relação aos já discutidos:

1. O que vocês estão achando da orientação de leitura nas aulas de educação física?
2. É possível dizer que está havendo um aprendizado ou o que estamos discutindo já é de conhecimento e domínio de vocês?
3. Estamos prontos para uma nova aventura na leitura da HQ prevista para hoje?

A hipótese levantada é a de que o professor consiga avaliar, a partir das falas dos alunos, se o conteúdo leitura está surtindo o efeito desejado para ter como inserir o elemento/texto novo no momento posterior a essa sondagem. A questão 2 é a mais direta quanto ao que se deve esperar com o tema *bullying* em sala de aula, na vida das pessoas: o aluno provavelmente refletirá e dirá que, apesar de um conhecimento prévio do assunto e das próprias práticas de *bullying*, está obtendo outro aprendizado porque há uma sistematicidade e frequência no ensino do conteúdo, na discussão sobre o tema. Daí o chamamento sério e leve para a leitura do dia, que exigirá do professor um esforço maior para orientar os alunos a se posicionarem e defenderem pontos de vista, seja com a razão, com a emoção, com a fé ou com quaisquer outros recursos que exijam deles uma tomada de posição sobre o que se discute.

Preparando o alunado para o texto seguinte, dá-se a HQ, pede-se a leitura silenciosa, dando liberdade ao aluno de, a depender da maturidade leitora de cada um, ir fazendo anotações sobre o assunto extraído do gênero em leitura, caso seja necessário. Trata-se da

estória “*Bullying: isso não é brincadeira*”, HQ publicada e divulgada pelo Ministério Público de Santa Catarina (2009).



Bullying, *isso não é brincadeira!*





NO DIA SEGUINTE...

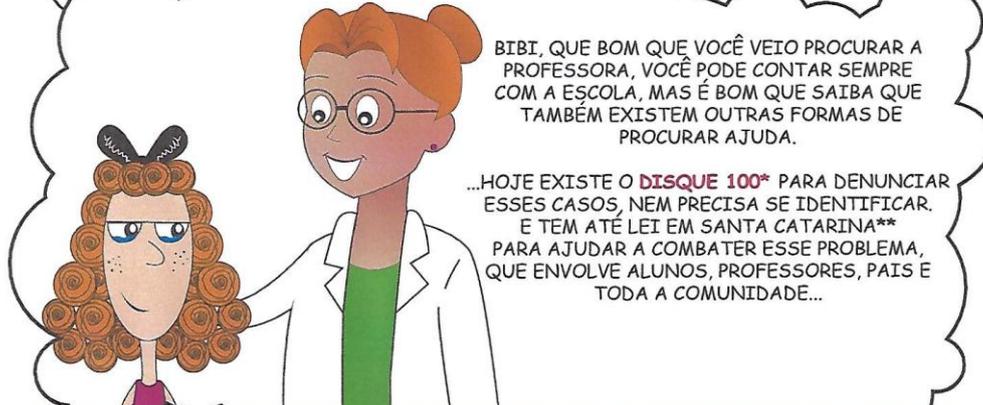


MAIS TARDE, NO CORREDOR...





A PROFESSORA RUTE, A MINHA MÃE E A PSICÓLOGA VIVIAN ME DERAM A MAIOR FORÇA.



* O DISQUE 100 SERVE PARA DENUNCIAR VÁRIAS FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. VEJA A CONTRACAPA.

** LEI N. 14.651/2009









PARA DENUNCIAR



Ligação gratuita!

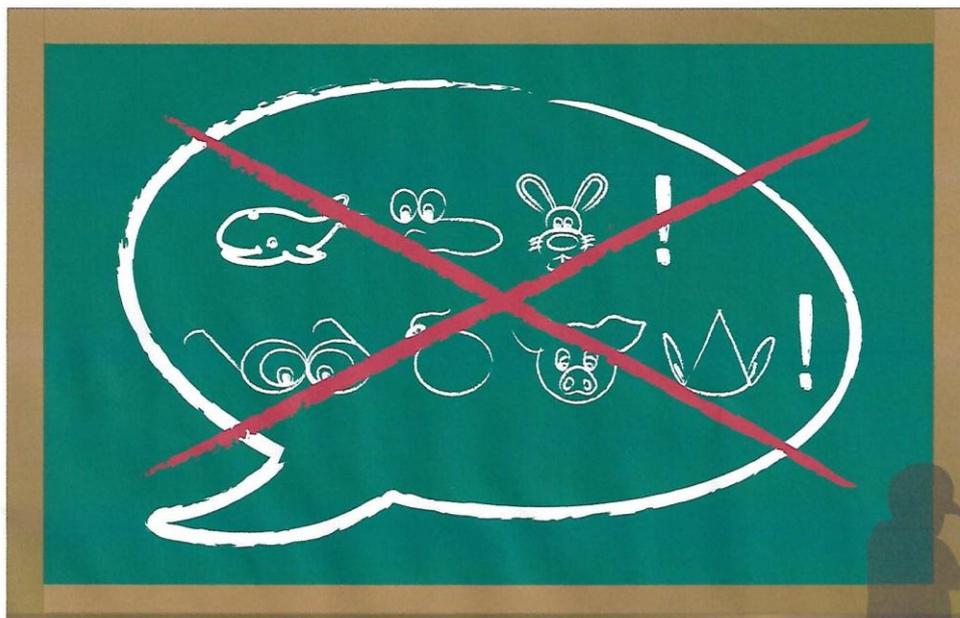


Não precisa se identificar!



A solução pode começar por você!

"Além do bullying, o Serviço Disque 100 também recebe denúncias de outras formas de violação dos direitos da criança e do adolescente, tais como: a negligência, o abandono, a violência física, a violência psicológica, a exploração econômica (trabalho infantil), o abuso sexual e a exploração sexual. É possível, ainda, informar o paradeiro de crianças e adolescentes desaparecidos."



Bullying, *isso não é brincadeira!*

Iniciativa:



Apoio:



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



Uma vez realizada a leitura silenciosa pelos alunos, o professor deve iniciar o processo de andaimagem. A HQ selecionada aparece em um momento importante nessa sequência sistemática de leitura: trata-se de uma HQ produzida especificamente para esse fim, ou seja, não é um texto literário propriamente dito que aborda o assunto objeto da proposta de

leitura da pesquisa, mas um texto cuja estrutura formal (HQ) discute o assunto nessa “fôrma”. Como o conteúdo dele é bastante objetivo, rapidamente o professor estabelece as pontes devidas com as histórias anteriores e pode passar a exigir dos estudantes uma postura mais centrada no modo como cada um deles se percebe sujeito no coletivo, cada um diferente do outro em vários aspectos, e como os aspectos diferentes são vistos, interpretados e negociados no coletivo. Questões como as que seguem podem induzir os alunos a uma discussão profícua:

1. Como vocês reagiram à leitura? Gostaram da HQ?
2. Que fato, assunto ou questão importante é tratada no texto?
3. Conseguem lembrar em torno de quê a história é construída?
4. Quais são os personagens diferentes e que sofreram, de algum modo, violência por causa da diferença? Quais as diferenças presentes nos personagens?
5. Três palavras/conceitos são usados para demonstrar as práticas de *bullying* e um sintoma delas. Vocês podem me dizer que palavras são essas?
6. Qual a grande diferença entre uma brincadeira e uma prática de *bullying*, segundo a HQ?
7. A HQ fala da responsabilidade da escola no enfrentamento dessas práticas. O que ela deve fazer, de acordo com o texto?
8. E você, diante de uma cena de *bullying* ou mesmo praticando o *bullying*, como se sente agora? Como irá reagir? “Vai tomar uma atitude?”

Ao iniciar a discussão em torno da HQ, o professor poderá partir das três questões iniciais como modo de analisar superficialmente a estrutura narrativa, dando condições ao alunado de, pela localização de dados obtidos diretamente no texto sem a necessidade interpretativa, faça com que eles, de posse desse arrolado de informações, construam para si estratégias de leitura necessárias para as tomadas de decisões que se revelam a partir das demais questões em nível crescente.

A questão 4, apesar de também não ser interpretativa, exige do aluno uma atenção maior na compreensão do texto, porque espera-se que ele vá ao texto e literalmente contabilize quantos e quem são os personagens e diga quais diferenças estão em jogo na discussão. Espera-se que o alunado fale de Bibi (que sofreu *bullying* por causa do cabelo), de João (que sofreu *bullying* por não estar obtendo êxito nas atividades escolares) e Fabinho (que sofreu *bullying* e chegou a desmaiar).

No que tange às 3 palavras referenciadas na HQ, espera-se que o alunado perceba a sequência semântica (gradativa) em que elas podem ser alocadas para “pintar” um caso de *bullying*: a pessoa é “zoada” (“zoavam dele”), “isolada (passa a ser excluída, negada e a fechar-

se em si por vergonha, medo) e, por fim, pode apresentar um quadro de “depressão” (grau último, e perigoso, para quem sofre *bullying*). O professor tem a liberdade de conduzir a discussão para outros exemplos com finais diferentes. Os estágios 1 e 2 (zoar, isolar) parecem comuns a todos os casos de vítimas de *bullying*, mas o final pode ser diferente: há pessoas que cometem suicídio; outras podem agredir e matar alguém ou pessoas reunidas em coletivo como reação daquilo pelo que passaram.

Com a questão 6, espera-se que o grupo focal traga à luz a ideia de que uma brincadeira, por mais “chata” e “pesada” que possa ser, ocorre uma única vez, dentro de um contexto em que se permitia, e a brincadeira não chega a “passar dos limites” da brincadeira. No caso das práticas de *bullying*, espera-se que o alunado expresse que, apesar de também ser tomadas como brincadeiras por quem comete e participa ativamente desse momento, trata-se de uma brincadeira repetitiva, constante e, por isso, humilha, isola e provoca danos, sobretudo morais/psicológicos às vítimas. Daí o chamado à responsabilidade tanto da escola quanto dos alunos em relação a essa violência.

No caso da última questão, sugere-se que o professor distribua a turma em grupos em que possam pensar e articular respostas, sejam elas contrárias ou favoráveis ao solicitado (a ideia é que a prática leitora sobre o tema leve o aluno a modificar a postura e se posicionar contra as práticas de *bullying*), para que demonstrem competência linguística para reafirmar posicionamentos, mudanças de atitudes. O professor não trabalhará/explorará a argumentação, mas é a partir dela, do modo como o aluno opina, defende seu pensamento, que o professor avaliará se a leitura proposta para a turma estará surtindo o efeito esperado. Fazer encaminhamentos ou direcionar ideias, apenas diante da ocorrência desse momento, quando o professor terá condições de, *in loco*, fazer usos de suas orientações para provocar os alunos às tomadas de posicionamentos.

ETAPA 4 (3 aulas de 45 minutos, cada): Desenvolver o hábito da leitura, com estratégias pontuais a partir da andaimagem, buscando construir junto ao alunado a capacidade de reflexão crítica sobre os temas polêmicos como as práticas de *bullying* e diferença cultural para a tomada de posicionamento. Culminar o encontro com a aplicação do mesmo questionário já respondido pelos alunos no primeiro encontro.

Para introduzir o assunto da aula, o professor pode usar como estratégia rememorar a diferença entre o que seria brincadeira e o que seria *bullying*, para que não houvesse confusão e desculpas (de agressores) sobre isso, discutida no encontro anterior, quando a HQ enfatizava que os praticantes de *bullying*, em sua forma “perversa” de encarar o como vitimizam

sujeitos, tomam suas agressões como simples brincadeiras. O professor pode indagar à turma sobre a posição deles e anunciar que a estória da HQ levada para a leitura do dia terá algo em comum com essa fala já discutida em momento anterior. Após essa breve retomada de um ponto crucial sobre a leitura do tema em discussão, entregará o texto a cada aluno e solicitará a leitura individual – trata-se da HQ *Turma da Mônica: acessibilidade* (2006).

A TURMA DA

Mônica

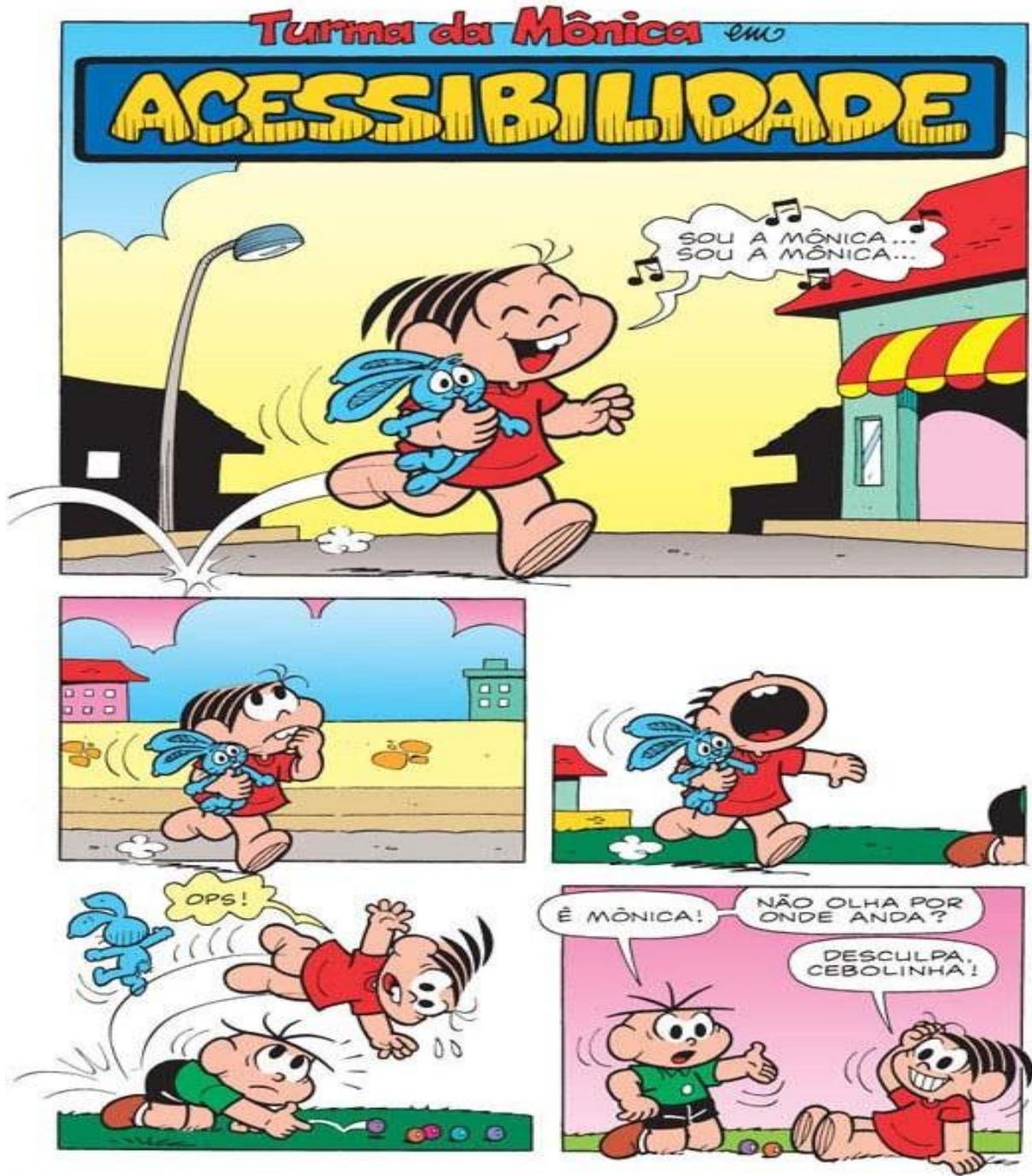
MAURICIO DE SOUSA
EDITORA



Venda proibida - distribuição gratuita

MAURICIO

ACESSIBILIDADE

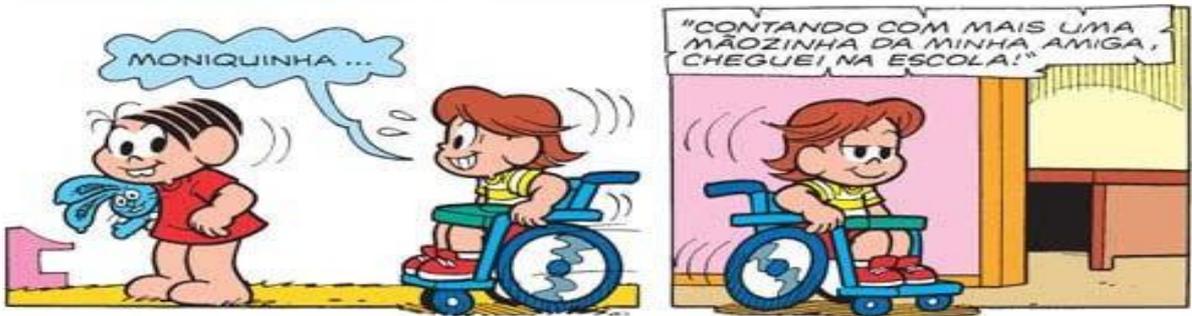






























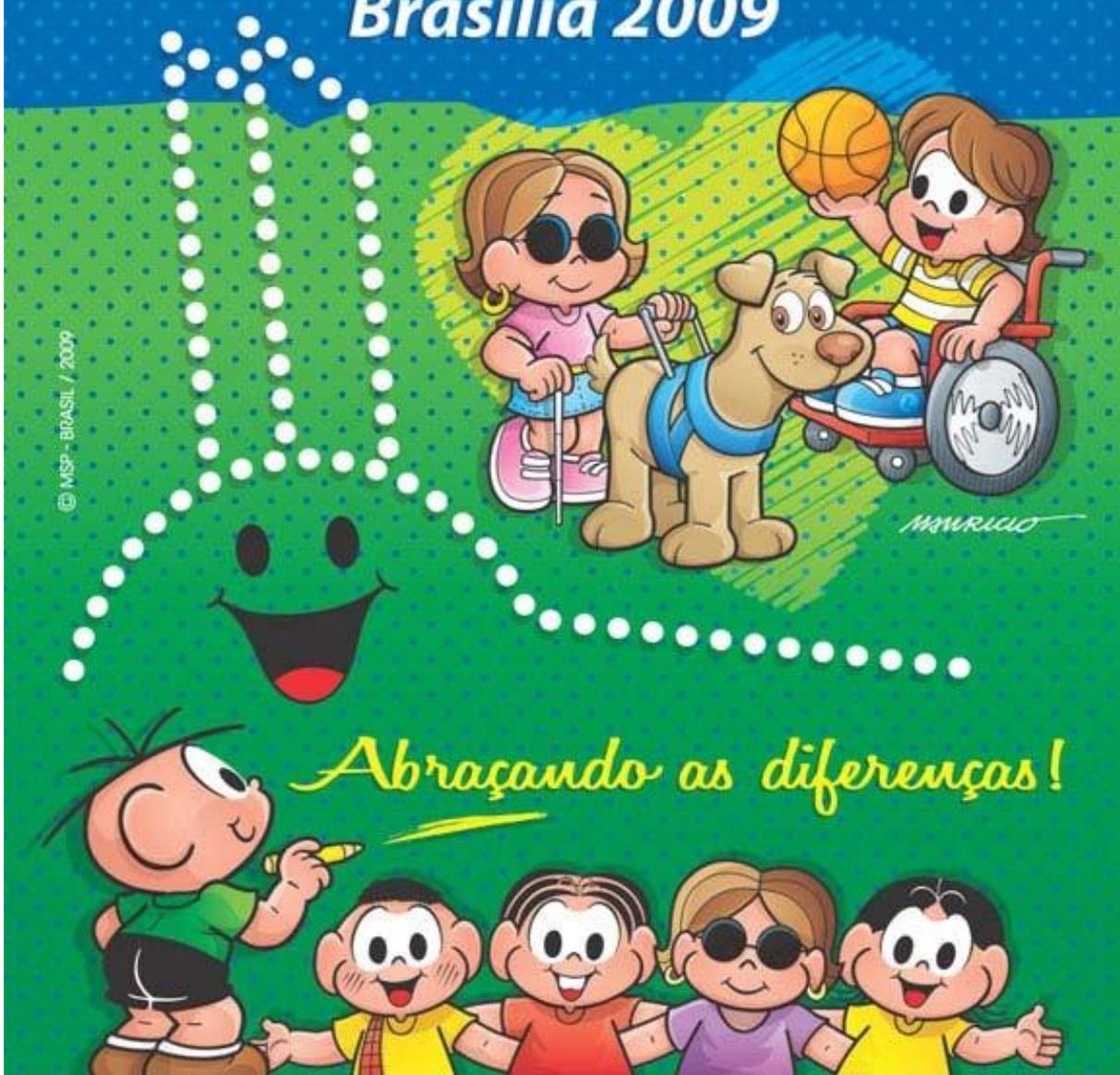


V Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência

Bicentenário de nascimento de Louis Braille

Brasília 2009

© MSP - BRASIL / 2009



Abraçando as diferenças!

Patrocínio:



Realização:



Dado o tempo necessário para a leitura da HQ, o professor retoma a atenção dos alunos através de questões como as que se seguem:

1. Vocês já tinham lido essa HQ? Ou outro texto de conteúdo parecido?
2. Na primeira estória, discutimos práticas de *bullying* como a gordofobia, através da personagem Pipa, lembram? Na segunda, discutimos sobre as diferenças e como elas podem ser interpretadas com preconceito; na terceira estória, veio à tona uma reflexão sobre o conceito de *bullying*. E agora, nesta quarta HQ, o que está sendo evidenciado? Há algum tema novo e pertinente à discussão que estamos desenvolvendo?
3. Quem é o protagonista diferente, dessa vez? Qual é a diferença dele?
4. Onde o protagonista encontra dificuldade de acesso?
5. Além de Lucas, outros personagens da estória tem dificuldade de acesso aos locais por onde circulam, principalmente na escola? Quais? Cite-os.
6. Depois da discussão em torno do direito à acessibilidade, o que mudou na escola onde Lucas estuda?
7. Ao final da estória, Cebolinha e Mônica zoam de Cascão, dizendo que ele não toma banho e, depois, Cebolinha zoa de Mônica, chamando-a de dentuça. O que eles fazem com Cascão e Mônica, trata-se de brincadeira ou de *bullying*? Por quê?

Após a leitura silenciosa, o professor deve iniciar o processo de diálogo entre ele e os seus alunos, partindo sempre das leituras já feitas em sala de aula e estabelecendo relações diretas com o cotidiano deles. As duas perguntas iniciais funcionam como uma espécie de chamamento e ancoragem da discussão, porque retoma as lições passadas para que se pense a leitura presente com mais maturidade (afinal, já se passaram 9 aulas de 45 minutos). Didaticamente, o leitor maduro é construído e se constrói nessa relação: refletindo o seu presente a partir de dados passados para que confrontos sejam estabelecidos e posicionamentos tomados. O final da questão 2 visa exatamente à introdução da turma no tema a ser discutido, a saber, a acessibilidade aos diferentes. Espera-se que depois do professor ter citado os temas de cada HQ discutidas até então, o alunado seja capaz de apontar, pelo próprio título da narrativa, a acessibilidade como tema norteador da HQ.

As questões 3 e 4 introduzem o personagem central da estória e as dificuldades enfrentadas por ele por causa de sua diferença em relação aos demais: Lucas é cadeirante e ele encontra dificuldade de acesso às calçadas, nas ruas, e na entrada da escola, que não tem rampas; as portas são estreitas para o livre trânsito de cadeirantes; o bebedouro, o balcão da cantina, o telefone público, por exemplo, são altos e, por isso, inacessíveis para ele poder usá-los. O leitor maduro apontará essas questões como problemáticas para a pessoa cadeirante.

A pergunta 5 conduz o alunado ao interior da narrativa, fazendo-o responder a partir de dados narrativos: isso evita as enxurradas de opiniões infundadas ou adivinhatórias que costuma-se presenciar nesses espaços de leitura, fato que dificultaria a relação estabelecida entre as ancoragens feitas pelo professor e o resultado esperado: posicionamentos dos alunos de modo articulado, argumentado. Assim, o aluno deve responder, porque está presente na HQ, que Dorinha (que é cega), Humberto (que é surdo) e André (que é autista) são os outros personagens necessitados de ambientes adaptados ou projetados para as suas diferenças, se o coletivo entende que todos tem direito ao acesso livre ou à livre circulação. Após a discussão, na escola de Lucas, sobre acessibilidade, muita coisa mudou em favor dos mais diferentes: foi feito um piso tátil para pessoas com visão reduzida ou sem visão; colocou-se corrimão nos degraus; contratou-se uma professora de Libras para pessoas surdas; adaptou-se um banheiro para cadeirantes; instalou-se um *software* no computador que lê o texto e o traduz em áudio para as pessoas cegas. O aluno deverá já estar maduro o suficiente para entender as expressões que o diálogo com o coletivo sobre problemas e dificuldades pode levá-lo a encontrar uma solução.

A última questão é aquela que o professor deve ouvir mais e falar menos, anotando o que os alunos falam, porque é nesse momento que as tomadas de posição acontecem. E, se o objetivo é que o aluno se construa um leitor maduro, necessário se faz que ele construa seu pensamento e encontre o modo adequado de se expressar e de se fazer entender quanto à questão posta. Nesse sentido, o professor deve estar atento para avaliar as falas dos alunos e julgá-las se estão sendo direcionadas para tomadas e defesas de posição. Isso evita a mera reprodução de discurso presente nas HQ. Espera-se que o alunado perceba a diferença entre uma brincadeira localizada, efêmera, espontânea, inclusive de “mau gosto”, e uma prática de *bullying* que é repetitiva, calculada e contínua.

Ao final da leitura/discussão, feitas as devidas avaliações possíveis dos posicionamentos dos alunos, o professor entregará o formulário com as mesmas perguntas do primeiro encontro para ser respondido por escrito.

Estratégias de leitura para as aulas de educação física a partir do gênero *histórias em quadrinhos* – o *bullying* como temática motivadora

Pesquisador: Everton William de Lima Silva

Questionário Final

Gênero: () Masculino () Feminino () Transgênero () Outro

Idade: _____

Cor da pele: () negra () parda () branca () outra
O que significa <i>bullying</i> para você? <hr/> <hr/> <hr/>
Você já viveu alguma situação de <i>bullying</i> na escola? () sim () não Se sim: () como agressor () como vítima () como plateia

O alunado responderá e entregará para, em momentos posteriores, o professor comparar as visões de mundo e posicionamentos de sujeitos sobre o tema: verificará se os alunos mantiveram a mesma resposta dada anteriormente, se mudaram de opinião ao longo da intervenção. Se sim, para que lado? Observará também se os alunos se negaram a responder o questionário, se as respostas foram mais elaboradas ou se seguiram o mesmo esquema dado anteriormente. Aposta-se na ideia de que o alunado tem alcançado um crescimento intelectual e, logo, as respostas dadas, mesmo que sendo às mesmas perguntas, devem ter sofrido alterações qualitativas a fim de sustentar um ponto de vista mais coerente, racional e maduro.

Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser visto como um alicerce firme sobre cuja base encontra meios de guiar os alunos para a liberdade de pensar e essa liberdade se traduz ou pode se traduzir em benefícios individuais e coletivos, pois o projeto de leitura firmado em bases como esse aponta para a construção do sujeito por si mesmo para que mudanças pequenas e grandes possam ser resultados da reflexão, da crítica e da maturidade leitoras.

