



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

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA

**PRODUÇÕES DE NARRATIVAS: FAZENDO MOVIMENTAR OS DISCURSOS
SOBRE BULLYING EM UMA TURMA DO 7º ANO**

**CAMPINA GRANDE
2018**

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA

**PRODUÇÕES DE NARRATIVAS: FAZENDO MOVIMENTAR OS DISCURSOS
SOBRE BULLYING EM UMA TURMA DO 7º ANO**

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

Sob orientação da Prof.^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro

**CAMPINA GRANDE
2018**

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.

O48p Oliveira, Maria Aparecida de.
Produções de narrativas [manuscrito] : fazendo movimentar os discursos sobre bullying em uma turma do 7º ano / Maria Aparecida de Oliveira. - 2018.
135 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Prof.^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro Ppgfp, Departamento de Letras e Educação - CH."
1. Ideologias. 2. Bullying. 3. Educação. 4. Comportamento.
5. Indisciplina. I. Título

21. ed. CDD 371.58

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA

**PRODUÇÕES DE NARRATIVAS: FAZENDO MOVIMENTAR OS DISCURSOS
SOBRE BULLYING EM UMA TURMA DO 7º ANO**

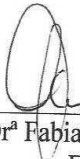
Texto para Exame de Defesa Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 24/05/2018

BANCA EXAMINADORA

Maria de Lourdes da Silva Leandro
Prof^ª Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro PPGFP/UEPB
Orientadora

Linduarte Pereira Rodrigues
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues PPGFP/UEPB
Examinador


Prof^ª Dr^ª Fabiana Ramos PPGED/UFCG
Examinadora

Dedico este trabalho à minha querida mãe (*in memoriam*), minha guerreira, exemplo de vida e perseverança, minha incentivadora maior, por acreditar sempre em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve comigo ao longo de todo este percurso, me guiou, me conduziu, me amparou, me segurou, me deu força e coragem para não desistir e continuar lutando pela concretização desse sonho. A ele todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida.

Aos meus pais e a minha tia postiça Amélia (In memoriam), que sempre lutaram pela minha escolaridade e educação, que sempre confiaram em meus sonhos, e me ensinaram que não existem dificuldades quando se tem amor pelo que se faz, e que o trabalho, a perseverança e a honestidade são ferramentas ideais para atingirmos os nossos sonhos.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro, que com competência, sabedoria e determinação fortaleceu, inspirou e iluminou a minha caminhada, desde o momento em que me aceitou como aluna especial, até essa etapa final. Suas orientações são fonte de minhas inspirações para a escrita e reescrita, promovendo aprendizagens significativas, as quais irão contribuir sempre para melhoria da minha prática pedagógica.

A meu esposo Genoilton pela compreensão, carinho, dedicação, paciência, confiança e pelo apoio nos momentos de indecisão, de acúmulo de atividades e de excesso de cansaço.

A meus filhos Grazieli e Gabriel que sempre se enchem de orgulho e alegria em cada uma das minhas conquistas.

Aos meus sogros Ivonete e Antônio e cunhados (as) pelo inestimável apoio familiar, que me encorajou e me deu forças para superar todos os obstáculos.

Aos alunos da Escola Jairo Aires Caluête, que colaboraram significativamente com dados para esta pesquisa, por me fazerem acreditar que vale a pena lutar pela melhoria das dificuldades vivenciadas na sala de aula.

A Prof.^a Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, por me aceitar como aluna especial, pelo incentivo, colaboração e publicação de um artigo em um de seus e-books.

Ao Prof. Dr. Linduarte Perreira, que com sua postura séria e ética, inicialmente por meio de um e-mail me orientou a buscar os caminhos para cursar o mestrado. Pelas sugestões e discussões que enriqueceram significativamente este trabalho no momento da qualificação.

À Prof.^a Dra. Iara Francisco Araújo Cavalcante pelas contribuições que prestou a este trabalho, através das sugestões e encaminhamentos no exame de qualificação.

À Prof.^a Dra. Fabiana Ramos por participar da Banca Examinadora, contribuindo para a conclusão desse trabalho.

Aos colegas do curso por todos os momentos de estudos, descontrações, alegria, amizade e carinho.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Parari, por acreditar em minha capacidade, e dar oportunidade para me ausentar da sala de aula para cursar o mestrado como aluna especial.

A todos da Escola Luiz Correia de Queiroz e Jairo Aires Caluête pelos momentos de interação, compartilhamento de conhecimentos e experiências, pelos incentivos e por acreditarem que chegaria até aqui.

Aos Coordenadores do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP) por toda dedicação no processo constante de melhoria do Programa.

À Secretaria do Programa (PPGFP) pela disponibilidade para nos atender, esclarecer nossas dúvidas e colaborar com as nossas solicitações.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) instituição que sempre fez parte da minha trajetória educacional, por meio da qual tive o privilégio de conquistar as graduações de Pedagogia e Letras e também a Especialização em Formação do Educador, chegando atualmente ao título de Mestre. Foram anos de estudos nessa instituição, que me ensinou a acreditar na educação, que me fez crescer enquanto profissional e ser humano, e que me impulsionou a buscar sempre novos conhecimentos para a melhoria da minha prática pedagógica. Não poderia deixar de dizer que amo a UEPB e a mesma faz parte significativamente da minha história.

A todas as minhas amigas e amigos, que sempre me apoiaram e me encorajaram a seguir em frente, de modo especial a Sandra Rangel, com quem trilhei os primeiros passos para a busca do mestrado, e que me encorajou a seguir em frente quando estava prestes a desistir. Não esquecendo os meus ex-alunos Henrique e Leonara, que de forma carinhosa e atenciosa sempre se dispuseram a entregar meus trabalhos na UEPB.

Obrigada a todos que acreditaram em mim e me ajudaram na realização deste sonho.

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.
(Autor Desconhecido)

RESUMO

O presente estudo parte da necessidade de uma intervenção mais reflexiva no ensino da escrita em contexto de sala de aula, levando em consideração as dificuldades discursivas dos alunos, e o pressuposto de que a produção de texto em sala de aula deve ser considerada tanto pelo professor, como pelo aluno, como um conjunto de atividades a serem construídas e aprimoradas gradativamente, envolvendo não só o código linguístico, mas também as condições de produção, entre elas, ideias, experiências, opiniões e pensamentos próprios de sujeitos que põem no texto o seu modo de ver o mundo, comprometendo-se com a palavra. Nesse contexto, esse estudo tem o objetivo de contribuir com a reflexão sobre o processo de produção textual na escola, e sua relação com a formação do aluno enquanto sujeito leitor e escritor. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, por meio da qual pretende-se discutir alternativas para responder à seguinte questão: Como as condições de produção de texto, trabalhadas em sala de aula, podem conduzir o aluno ao domínio de sua posição discursiva no texto que produz? A coleta de dados para o estudo foi realizada durante o desenvolvimento de uma sequência didática (SD), tendo como *corpus* os textos produzidos pelos alunos e como objeto de estudo a posição discursiva do aluno quanto à discussão do tema transversal *bullying* em sala de aula. Trazendo conceitos de discurso e ideologia para uma situação real e situada de produção de texto, analisou-se o objeto de estudo, dialogando com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux (2014; 2010), de seus seguidores como Orlandi (1992, 1996, 2006, 2007, 2008, 2012), Brandão (2012), Fernandes (2007) entre outros representantes da Análise de Discurso no Brasil, enfocando as noções de discurso, sujeito, formação discursiva e ideológica, interpretação, entre outros conceitos. Fundamenta-se também em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a elaboração de uma sequência didática (SD), e numa linha metodológica de produção de texto escrito como processo, nos pressupostos teóricos de Geraldi (1997, 2010, 2012), Ruiz (1998), Passarelli (2012), dentre outras contribuições que apresentam possibilidades de trabalho com a produção de texto, numa perspectiva discursiva, proporcionando reflexões capazes de provocar outros olhares para a produção de texto em sala de aula. Resultados finais apontam uma evolução significativa quanto à posição discursiva e ao domínio dos conhecimentos na produção escrita dos alunos, contribuindo para a reflexão e discussão do desenvolvimento do ensino da produção textual, no contexto escolar, de forma a contemplar a construção do lugar de autoria do aluno na sua produção escrita.

Palavras chave: Discurso. Ideologias. *Bullying*. Texto. Posição - sujeito autor.

ABSTRACT

The present study starts from the need for a more reflective intervention in the teaching of writing in a classroom context, taking into account the discursive difficulties of the students, and the assumption that the production of text in the classroom should be considered both by the teacher, as by the student, as a set of activities to be gradually built and improved, involving not only the linguistic code, but also the conditions of production, among them, ideas, experiences, opinions and own thoughts of subjects who put in the text their mode to see the world, committing itself to the word. In this context, this study aims to contribute to the reflection about the textual production process in the school, and its relation with the formation of the student and the teacher. It is a research-action of a qualitative nature, through which we intend to discuss alternatives to answer the following question: How can the conditions of text production, worked in the classroom, lead the student to the domain of his discursive position in the text that produces? The data collection for the study was carried out during the development of a didactic sequence (DS), having as corpus the texts produced by the students and as object of study the discursive position of the student, regarding the discussion of the cross-cutting theme bullying in the classroom. Bringing concepts of discourse and ideology to a real and situated situation of text production, analyze our object of study, dialoguing with the theoretical assumptions of Discourse Analysis developed by Michel Pêcheux (2014; 2010), by his followers like Orlandi (1992, 1996, 2006, 2007, 2008, 2012), Brandão (2012), Fernandes (2007) among other representatives of Discourse Analysis in Brazil, focusing on discourse, subject, discursive and ideological, interpretation notions, among other concepts. It is also based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), for the elaboration of a didactic sequence (DS), and in a methodological line of production of written text as process, in the theoretical assumptions of Geraldi (1997, 2010,2012), Ruiz (1998), Passarelli (2012) among other contributions that present possibilities of working with the production of text, in a discursive perspective, providing reflections capable of provoking other looks for the production of text in the classroom. Final results point to a significant evolution regarding the discursive position and knowledge domain in the students' written production, contributing to the reflection and discussion of the development of textual production teaching in the school context, in order to contemplate the construction of the place of authorship of the student in their written production.

Keywords: Speech. Ideologies. Bullying. Text. Position-subject author.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADF - Análise de Discurso Francesa

CEP-UEPB - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Estadual da Paraíba

FD - Formação Discursiva

FDs - Formações Discursivas

FI - Formação Ideológica

JAC - Jairo Aires Caluête

LD - Livro didático

MFP – Mestrado em Formação de Professores

PB - Paraíba

PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica

PPP - Projeto Político Pedagógico

SD - Sequência Didática

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

JPB- Jornal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - PERFIL DOS ALUNOS.....	42
QUADRO II - PRINCIPAIS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	50

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Tirinha sobre bullying.....	76
FIGURA 2 - Reportagem do Jornal da Paraíba	81
FIGURA 3 - Cartaz 4 do Grupo IV (7º ano).....	100
FIGURA 4 – Sugestões da turma do 7º ano.....	121
FIGURA 5 -. Reescrita coletiva da turma do 7º ANO.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1. CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	18
1.1.1 DISCURSO, LINGUAGEM, FORMAÇÃO DISCURSIVA, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	19
1.1.2. SUJEITO, POSIÇÃO-SUJEITO, SENTIDO.....	23
1.2 DISCURSO E A PRODUÇÃO DE TEXTO	25
1.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE BULLYING NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	27
CAPÍTULO II	38
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	38
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	38
2.2 AS CONDIÇÕES PARA A GERAÇÃO DOS DADOS.....	39
2.2.1 A ESCOLA.....	39
2.2.2 A SALA DE AULA.....	41
2.2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.3 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	47
2.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	48
2.3.1.1. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	50
2.3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS.....	53
2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DO “CORPUS”	66
CAPÍTULO III	68
3 ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1 COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DO ALUNO NAS ATIVIDADES DE SONDAÇÃO.....	68
3.1.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATO PESSOAL.....	69
3.1.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO: ARTIGO DE OPINIÃO.....	75
3.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DO ALUNO NAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO APÓS O MOMENTO DE	

SONDAGEM.....	80
3.2.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO: ARTIGO DE OPINIÃO.....	80
3.2.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CARTAZES PARA CAMPANHA COMUNITÁRIA.....	98
3.3 A ESCRITA E REESCRITA DAS NARRATIVAS SOBRE BULLYING.....	102
3.3.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: NARRATIVAS SOBRE BULLYING.....	102
3.3.2 A REESCRITA COMO UMA ATIVIDADE COLETIVA.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

Toda manifestação de linguagem é resultante do processo dialógico no qual a constituição do sujeito se dá pela relação com o outro, isto é, com o dizer do outro. Na produção de texto para que essa relação aconteça, é necessário que os agentes dos discursos, para atingirem seus objetivos, utilizem diferentes dizeres, de acordo com finalidades e intenções, levando em consideração conhecimentos, opiniões e a posição social que cada sujeito ocupa na sociedade.

No contexto escolar, o assunto “de pauta” é que os alunos possuem dificuldades na produção de texto, conforme evidenciam pesquisas na área da Linguística Aplicada. Essas dificuldades ainda são consequências de práticas de escrita em que a produção de texto prioriza apenas os aspectos formais, relacionados às normas gramaticais e ortográficas, desprezando os aspectos discursivos, isto é, a produção de sentido criada em torno do que o aluno diz e do modo como ele diz.

Nesse contexto, consciente de que não há escrita sem reescrita, e de que não é possível declarar a existência de um texto sem que haja reflexão sobre os aspectos discursivos do mesmo, a nossa investigação contempla a pesquisa-ação de natureza qualitativa, discutindo alternativas para responder à seguinte questão: Como as condições de produção de texto, trabalhadas em sala de aula, podem conduzir o aluno ao domínio de sua posição discursiva no texto que produz?

Para respondermos essa questão, elegemos a produção de texto não como mera construção formal, mas como parte de um processo discursivo composto por diferentes vozes sociais e sentidos, tendo em vista que é necessário a busca constante por novas alternativas de trabalho com a língua e o discurso de forma que revelem a responsabilidade do aluno em função do que diz e como diz, pois as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, pelas quais a sociedade passa, fazem com que o professor esteja sempre procurando cada vez mais conhecer situações novas e adequá-las a sua prática de ensino, de forma a minimizar o artificialismo da produção textual em sala de aula, aproximando-a da realidade social.

Considerando esse contexto problemático, nosso estudo apresenta como objetivo geral, contribuir com a reflexão sobre o processo de produção textual na escola, e sua relação com a formação do aluno enquanto sujeito leitor e escritor e, como objetivos específicos pretendemos: a) Identificar os posicionamentos dos alunos em relação à temática *bullying*, durante o desenvolvimento de uma sequência didática (SD); b) Analisar a posição discursiva do aluno em relação à temática *bullying* durante o processo de produção textual, após

situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula; c) Descrever as mudanças discursivas entre a 1ª produção de texto e outras produções desenvolvidas no decorrer da sequência didática, destacando na progressão textual os movimentos do sujeito para assumir o seu dizer.

Partimos, então, da necessidade de uma intervenção mais reflexiva no ensino da escrita em contexto de sala de aula, levando em consideração as dificuldades discursivas dos alunos, e do pressuposto de que a produção de texto em sala de aula deve ser considerada tanto pelo professor, como pelo aluno, como um conjunto de atividades a serem construídas e aprimoradas gradativamente, envolvendo não só o código linguístico, mas também as condições de produção, entre elas, ideias, experiências, opiniões e pensamentos próprios de sujeitos que põem no texto o seu modo de ver o mundo, comprometendo-se com a palavra, elegemos um tema de natureza interdisciplinar, o *bullying*, para fazer parte das propostas de produção escrita, pelo mesmo ter se revelado como um assunto em questão na atualidade e muito importante em qualquer ambiente escolar.

Compreendendo que a produção de texto deve cumprir um papel dentro de um contexto histórico, cultural e social, realizamos uma intervenção numa turma de 7º Ano da Escola Jairo Aires Caluête, na cidade de Parari-PB, contemplando a produção de texto como processo, envolvendo etapas de revisão e reescrita, tendo em vista que, no dia a dia da sala de aula, nos deparamos com alunos que apresentam dificuldades ao produzir textos que vão além das normas ortográficas e gramaticais, dificuldades de materializar na escrita suas ideias, de falar sobre um tema próximo da sua realidade, de expressar o dizer do outro utilizando as suas próprias palavras, em resumo, dificuldades no domínio de sua posição discursiva, aspecto esse que requer a dinamização das relações de sentido, e nos fizeram estruturar e desenvolver um plano de trabalho para que o aluno amplie progressivamente, na escrita, o seu domínio discursivo estabelecendo relação com sua realidade.

A coleta de dados para o estudo foi realizada durante o desenvolvimento da referida sequência didática, tendo como *corpus* os textos produzidos pelos alunos e como objeto de estudo, o discurso do aluno, materializado nas suas produções escritas, após as situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula. Trazendo conceitos de discurso e ideologia para uma situação real e situada de produção de texto, analisamos nosso objeto de estudo, dialogando com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux (2014; 2010), e de seus seguidores como Orlandi (1992, 1996, 2006, 2007, 2008, 2012), Brandão (2012), Fernandes (2007), entre outros representantes da análise do discurso no Brasil, enfocando as noções de discurso, sujeito, formação discursiva e ideológica, interpretação, entre outros conceitos. Fundamentam-nos também em Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004), para a elaboração de uma SD, produto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Formação de Educadores, da Universidade Estadual da Paraíba, e, numa linha metodológica de produção de texto escrito como processo, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Geraldi (1997, 2010,2012), Ruiz (1998), Passarelli (2012) dentre outras contribuições que apresentam possibilidades de trabalho com a produção de texto, numa perspectiva discursiva, proporcionando reflexões capazes de provocar outros olhares para a produção de texto em sala de aula.

A análise dos dados nos faz compreender que tipos de discursos evidenciam-se na linguagem em que o sujeito comunica aos outros sujeitos o que pensa, e como os sujeitos percebem os casos de *bullying*, que opinião formulam acerca de um determinado caso, que dificuldades são vivenciadas no seu convívio com o outro e que expectativas desenvolvem a respeito da convivência com a diversidade, pois o discurso materializado no texto possui marcas que revelam implícita e explicitamente traços do contexto histórico-social e ideológico do sujeito, contribuindo para que o aluno repense posicionamentos ideológicos em favor de sua própria cidadania.

A necessidade de trabalhar a produção escrita focando os modos de dizer do sujeito, a sua autoria e a posição discursiva que este ocupa no texto que produz, trouxe contribuições para a prática de produção de texto em sala de aula, conforme é retratado nas descrições a seguir de cada capítulo:

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico utilizado como base de conhecimento para a pesquisa, discutindo, inicialmente, conceitos como: discurso, linguagem, formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI), sujeito, posição–sujeito, entre outros, uma vez que, ao escrever um texto, o aluno coloca-se como sujeito do discurso e aproxima-se também dos discursos podendo se inscrever em diferentes formações discursivas.

Ainda nesse capítulo, trazemos a contribuição sobre produção textual em Análise do Discurso e, em seguida, contemplamos a visão de alguns teóricos sobre a temática *bullying*, mostrando como ela pode ser caracterizada e como podemos identificar determinadas ações de *bullying* no contexto escolar, fazendo uma reflexão sobre conceitos ideológicos que contribuem para a sua disseminação e, conseqüentemente, para o aumento do preconceito, da violência e da intolerância na escola, no intuito de colaborar com a prevenção do *bullying* na escola.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa, apresentando os sujeitos envolvidos, bem como os critérios para seleção dos dados, situando o contexto de produção e dos sujeitos envolvidos no processo. Os dados foram

gerados a partir da escrita de textos narrativo-argumentativos e artigos de opinião sobre *bullying* e dos registros realizados em diário de campo ao longo da ação do projeto.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados, apresentando uma análise descritiva e interpretativa do objeto de estudo, para demonstrar se as situações interlocutivas, principalmente as intervenções entre professor e aluno desenvolvidas por meio de uma sequência didática sobre *bullying*, contribuíram ou não para a construção do lugar discursivo do aluno. À luz do referencial teórico utilizado na pesquisa, focalizamos a progressão textual realizada nos textos escritos pelos alunos, estabelecendo uma relação com as situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula, a partir de um estudo comparativo entre a 1ª produção do texto produzido pelo aluno e outros textos produzidos durante o desenvolvimento da sequência didática.

E, encerrando o estudo, tecemos as considerações finais, apresentando reflexões sobre como os alunos conseguiram ampliar os aspectos discursivos dos textos que produziram até chegar ao produto final, destacando as contribuições da pesquisa para a prática pedagógica da professora-pesquisadora e para todos aqueles que buscam subsídios teóricos e práticos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da produção escrita na escola, uma vez que ao produzir um texto, o sujeito interage com muitas vozes que lhe possibilitam percorrer os caminhos das práticas sociais. Pensar sobre os fios dialógicos e ideológicos presentes na escrita é necessário que o professor oriente a produção de sentido do texto, de forma que o aluno repense suas ideias e posicionamentos ideológicos, para que tenha uma convivência harmoniosa na escola e fora dela, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, utilizamos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, deslocando uma discussão em torno do processo de produção de texto em sala de aula, partindo da compreensão de que, no processo de produção de texto, também funciona o gesto de interpretação do sujeito que, afetado pela historicidade e pela ideologia, incorpora a seu dizer alguns enunciados, tomando as palavras do outro como fonte do seu próprio dizer.

1.1. CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Orlandi (1996, p.9), “A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Compreendemos, então, que para produzir textos escritos não basta conhecer a estrutura gramatical, é preciso compreender como o texto produz determinados sentidos, isto é, como materializa esses sentidos, como o texto pode ser lido ou interpretado, pois todo dizer está intrinsecamente ligado à sua exterioridade, às suas condições de produção.

Ao buscarmos, na Análise do Discurso contribuição para trabalharmos a produção de texto em sala de aula, elegemos o discurso do sujeito-aluno sobre *bullying* como nosso objeto de análise, uma vez que precisamos refletir sobre o poder das forças sociais e culturais que moldam padrões de comportamentos, que definem o modo como se deve viver na sociedade. A Análise do Discurso, conforme diz Orlandi (2008), propõe diferentes maneiras de leituras, questionando o dito em relação ao não dito, o que foi dito antes e em outro lugar e de outro modo, contribuindo para que o texto não seja visto como uma unidade fechada, como mera transmissão de informação, mas como um conjunto de ideias que leva em conta os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história, podendo ser reorganizado e aprimorado.

A partir dos conceitos da Análise do Discurso, referentes à Linguagem e ao Discurso, à Posição-sujeito, Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI), Interpretação entre outros, é possível realizar a análise de textos e constatar como a presença do *bullying* na escola revela muitos conceitos ideológicos ainda dominantes de nossa sociedade. Segundo Orlandi (2007, p.20), “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós, carregadas de sentidos, que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós.”.

Dessa maneira, trabalhar a produção de texto, a partir da temática *bullying* com base nos pressupostos da Análise do Discurso, é dar espaço para que o aluno direcione a sua construção discursiva de várias maneiras possíveis, as quais demonstram seu conhecimento daquilo que conhece de perto, que faz parte de suas vivências, uma vez que de forma intencional ou não, o aluno pode utilizar-se do texto como uma maneira de desabafar alguma situação de *bullying* vivenciada na escola e até mesmo como uma forma de refletir sobre as experiências de conviver com as diferenças, contribuindo para que o espaço escolar seja um espaço mais acolhedor e integrador de diferenças.

Com a contribuição da Análise do Discurso, podemos fazer um outro tipo de leitura dos textos produzidos pelos alunos, para isso, priorizamos o modo como se expressa o processo de produção dos sentidos, materializados em suas produções, de forma que, ao observarmos os movimentos dos sentidos na linguagem dos sujeitos, poderemos atribuir significados às suas ações, aos seus dizeres, uma vez que são os traços ideológicos os responsáveis pela sustentação da forma de pensar e agir de um grupo específico de pessoas.

1.1.1 DISCURSO, LINGUAGEM, FORMAÇÃO DISCURSIVA, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A Análise do Discurso de orientação francesa surgiu nos anos 1960, a partir dos trabalhos do filósofo Michel Pêcheux, configura-se como disciplina de entremeio por constituir-se em contínua interlocução com outros campos do conhecimento, da Psicanálise, ao repensar as questões de sujeito, por meio de uma releitura lacaniana de Freud; do Materialismo, ao reler Marx e propor que a materialidade discursiva é de caráter ideológico; e da Linguística, ao retomar a noção de língua, relendo Saussure e interrogando sobre método e objeto.

Nesse encontro teórico, Pêcheux questiona os saberes estabelecidos pelo estruturalismo, visando considerar a prática da linguagem e sua relação intrínseca com as condições sociais que constituem o homem e sua história, passando a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem, não centrado apenas na língua como um sistema de signos ideologicamente neutro, com uma estrutura estabilizada, pouco sujeita a mudanças, mas mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. O que leva a linguagem a ser considerada como um lugar em que residem o equívoco e a contradição, elementos que, até então, tinham sido deixados de fora dos estudos linguísticos.

Enquanto disciplina de entremeio, a Análise do Discurso, diz que a noção de língua, enquanto estrutura e sistema abstrato, não mais terá lugar nos estudos discursivos. A Análise do Discurso trabalha com a língua em funcionamento, observando a fala do homem e procurando analisar os diferentes discursos em sua forma material, ou seja, em sua materialidade linguística e histórica, conforme cita Orlandi (2007, p.15), “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessam. Ela trata do discurso”.

O discurso é definido por Pêcheux (2010) como um efeito de sentido entre interlocutores socialmente constituídos. Essa definição nos leva à compreensão de que o discurso não pode ser pensado como ato de fala, pronunciamento ou formulação, para a Análise do Discurso, o discurso é muito mais que isso, pois esse efeito de sentido desliza entre diferentes posições-sujeito segundo as diferentes condições de produção, de modo que o sentido sempre pode ser outro, dependendo do lugar social em que os interlocutores se inscrevem.

Ao se propor analisar o discurso, podemos dizer que a Análise do Discurso, não se limita somente aos aspectos linguísticos, ela ultrapassa os aspectos formais, aprofundando-se em aspectos extralinguísticos, a fim de chegar à construção de sentidos, considerando o contexto social, histórico e ideológico em que o discurso foi produzido, uma vez que a linguagem se situa como um sistema de interação entre locutores, e o discurso como algo indissociável do homem, onde se realiza a produção de sentidos, conforme defende Orlandi (2007, p.15):

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Partindo dessa ótica, compreendemos, então, que o discurso é uma construção social, não individual, e só pode ser compreendido, levando em consideração seu contexto histórico-social e suas condições de produção. Só podemos compreender como acontece a produção de sentidos para os sujeitos se levarmos em consideração as suas condições de produção. Segundo Orlandi (2007, p. 39), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Dessa forma, o sentido de um enunciado, numa determinada formação discursiva varia

de acordo com o lugar ideológico e a posição ocupada pelo sujeito numa dada condição de produção.

A noção de formação discursiva foi criada por Pêcheux, tendo como base a concepção althusseriana de ideologia e do conceito de formação discursiva de Foucault (BRANDÃO, 2012, p.32-33), podendo ser definida como: ‘aquilo que em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classes, determina o que “pode e deve ser dito”’ (PECHEUX, 2014, p.147).

A respeito desse conceito de Formação Discursiva Eni Orlandi (2007, p.43), como seguidora de Pêcheux diz que

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

Nesse sentido, podemos dizer que é por meio do funcionamento discursivo que percebemos a constituição dos sentidos. Estes, por sua vez, instauram-se nas grandes formações sócio-históricas que determinam as formações ideológicas em que os discursos estão inscritos. Na formação discursiva, fica implicada então uma formação ideológica referente a uma situação de enunciação específica, sendo que a formação ideológica pode ser definida como conjunto complexo de atitudes e de representações não individuais, mas que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras.

Para Orlandi (2007, p. 42-43), “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Esse dizer nos leva a compreender que é por meio da formação discursiva que temos a compreensão do processo de produção dos sentidos, e a sua relação com a ideologia de modo que não é na essência da palavra que é encontrada a ideologia, nem na intenção daquele que o diz, mas na discursividade, além das palavras, envolvendo as condições sócio-históricas determinantes do que pode e deve ser dito. Podemos dizer, então, de acordo com Orlandi (2012, p.105), que “o sujeito do discurso é constituído pela interpelação ideológica e representa uma “forma-sujeito” historicamente determinada.”, fonte das posições que pode ocupar o sujeito no processo da enunciação.¹

¹ A ideologia segundo a concepção marxista um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. (BRANDÃO,2012, p.21)

Ressignificando a noção de ideologia, a partir da linguagem, Orlandi (2007, p.45-46) explica que a ideologia nos dá a certeza de que não há sentidos sem interpretação, que mesmo que o sentido pareça evidente, interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, assim o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, caracterizando como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

Para melhor compreendermos essa relação da ideologia com os sentidos, vamos nos direcionar ao conceito de ideologia defendido por Fernandes (2007, p.28), o qual envolve uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica. Essa definição nos remete à compreensão de que, de acordo com a Análise de Discurso, os sentidos das palavras não são fixos, mas produzidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos no momento da interlocução. Logo, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos a depender de quem a utiliza.

Esse movimento ideológico no discurso é parte constitutiva das condições de produção dos sentidos e /ou discurso. O conceito de condições de produção é definido por Fernandes (2007, p.28) como aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso. Pensando dessa mesma forma, Orlandi (2006, p.15) diz que as condições de produção incluem os sujeitos e a situação que pode ser compreendida em sentido estrito e em sentido lato. Em relação ao sentido estrito, ela se refere às circunstâncias da enunciação, o aqui e agora do dizer, o contexto imediato. Já no sentido lato, ela corresponde ao contexto histórico, ideológico, mais amplo. Os dois contextos em situações de linguagem não podem ser dissociados um do outro, pois eles funcionam conjuntamente.

As condições de produção, em sentido amplo, envolvem o discurso em situações concretas, dentro de um período histórico, dentro de um jogo de interesses que o originam. Referem-se, portanto ao contexto sócio-histórico-cultural, econômico e político-ideológico, nos quais se produzem enunciados que aparecem relacionados à determinada época e espaço social. Em sentido estrito, as condições de produção podem ser definidas como as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato ligado à história.

As condições de produção do discurso também estão relacionadas com as relações de poder e de lugar ocupado pelo sujeito, uma vez que, para a AD, o sujeito não é visto em sua condição individual, mas a partir de uma posição, de um lugar enunciativo ideológico, de forma que o discurso é constituído a partir das imagens que o sujeito faz de si e de seu

interlocutor, do lugar ocupado por ambos no contexto da enunciação e do próprio discurso. Necessário, então, trazermos, a concepção de sujeito com que trabalha a Análise do Discurso.

1.1.2. SUJEITO, POSIÇÃO-SUJEITO, SENTIDO

O sujeito para a Análise do Discurso não é considerado como uma pessoa, um ser uno e forte que controla e é dono do seu discurso, mas sim como um ser social, heterogêneo, contraditório consigo e com o seu dizer. Seu discurso é formado por outros discursos ou Formações Discursivas, logo podemos dizer que o sujeito inscrito numa Formação Discursiva não é o indivíduo, mas o efeito do coletivo construído em determinadas condições de produção.

Por isso, segundo a Análise do Discurso, o sujeito do discurso ocupa posições numa dada formação discursiva. Uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura social. Assim, para Pêcheux, (2014, p.150), não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas. Sendo assim, compreendemos que cada sujeito discursivo interpreta conforme sua constituição ideológica e também conforme a formação discursiva em que se insere no momento da interpretação, o que permite que um único texto desencadeie diferentes gestos interpretativos, pois a noção de discurso, advinda da Análise do Discurso, denota constante movimento.

Sabendo que os discursos não são fixos, que eles mudam de acordo com o lugar, com a realidade, com as condições de produção e com o momento sócio-histórico de produção, podemos dizer que, nas narrativas sobre *bullying*, cada sujeito ocupa um lugar enunciativo particular de modo que a repetição de um mesmo enunciado produz diferentes efeitos de sentido.

Desse modo, as práticas discursivas devem ser consideradas de acordo com as formas de produção da linguagem, uma vez que para a AD é através do discurso que se materializam nossos valores, nosso inconsciente e os resultados de nossas vivências sociais, da historicidade que nos constitui enquanto sujeito. A linguagem pode, então, ser compreendida como exercício do poder, pois o discurso tem autoridade de exercer influência, coagir, impor ideias nas relações de poder. Toda vez que estivermos diante de um discurso, estamos inseridos em uma realidade, estamos diante de uma formação discursiva.

Ao tratarmos do discurso, podemos situar que, na Análise do Discurso, o sujeito discursivo não está na origem dos seus dizeres, pois as palavras não possuem sentidos em si, seus sentidos são formados a partir das formações discursivas que as permeiam, podendo, portanto, adquirir significados diferentes porque não há um sentido original, os sentidos são históricos, logo, são sempre atravessados por outras vozes que os constituem. A esse respeito, Orlandi (2007, p. 32) afirma que

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Segundo essa ótica, podemos afirmar que nossos discursos são heterogêneos e polifônicos, estão relacionados com outros discursos, uma vez que o que dizemos é constituído por discursos de vários lugares e pelas várias vozes proferidas por outros sujeitos em um outro contexto de produção.

Com base nesses conceitos, podemos dizer que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da produção de texto têm algo a dizer, de determinada posição social e de um determinado contexto, não podendo ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia. Desse modo, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar um lugar em determinada formação social e enunciar o que é possível a partir do lugar que ocupa.

Relacionando os dizeres do sujeito materializados na produção de texto, com o que diz Orlandi (2007, p.30), compreendemos que os dizeres do sujeito, inscritos nas narrativas sobre *bullying*, não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas. Essas condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2012, p. 30). O discurso, assim, é tomado não como mero transmissor de informações, mas como o efeito de sentido entre os locutores, por meio do qual se faz a mediação entre o homem e sua realidade natural.

Nesse percurso teórico, brevemente delineado acerca de como a Análise do Discurso compreende e interpreta a relação entre o sujeito(s) sentido(s) produzido na prática social da linguagem, trazemos sua contribuição sobre o processo de produção de texto, uma vez que essa teoria discute o lugar do sujeito no texto que produz, trazendo uma contribuição

pertinente para se compreender o que é escrever e o sentido de autoria, conforme discutiremos no item que segue.

1.2 DISCURSO E A PRODUÇÃO DE TEXTO

A produção de sentidos relaciona-se tanto com a leitura como com a escrita. De acordo com a concepção da Análise do Discurso, a escrita não é apenas um amontoado de frases, é muito mais do que isso, pois há um sujeito por trás do texto que, ao escrever, inscreve-se, constitui-se e se representa por meio da linguagem no texto que escreve. Essa reflexão nos conduz ao conceito de autoria de Orlandi (2000, p.105), o qual concebe o sujeito-autor como o que domina certos mecanismos discursivos e os representa pela linguagem, de acordo com a ordem em que está inserido.

Assim, ao produzir determinado enunciado, o aluno, no papel de autor, assume determinada voz social e organiza esteticamente seu texto, expondo seu estilo próprio, suas ideias, articulando-as aos aspectos sociais, históricos e ideológicos, deixando explicitamente ou implicitamente as contradições entre o que vive e o que almeja, pois, segundo Orlandi (2012, p.105), o sujeito, na função de autor precisa estabelecer uma relação com a exterioridade e, ao mesmo tempo, deve remeter à sua própria interioridade, o que contribui para a construção da sua própria identidade como autor.

Para ser autor não basta “falar” ou “dizer”, conforme defende Orlandi (2012), falando ele é apenas falante e dizendo ele é apenas locutor. Não basta também para ser autor enunciar, é preciso aprender a se colocar, mostrar-se autor, assumindo uma posição de acordo com a cultura e seu contexto histórico-social. Porém, na posição de autor o sujeito do discurso não é mais do que uma posição social, o que ele diz não é a fonte de sentido, porque na sua fala outras falas estão postas, outros sentidos estão ali dialogando. A esse respeito, Brandão (2012, p.65) “diz que o discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias.”.

Nesse encontro de vozes, o aluno pode expressar sua autoria, seu estilo individual, por meio da escolha de elementos linguísticos, de acordo com o contexto de produção, com os objetivos discursivos e com base no interlocutor para o qual o texto é produzido. Ao escolher uma forma de dizer para o seu texto, o sujeito-autor tem a ilusão de ser fonte do seu discurso,

quando, na verdade, os sentidos postos por ele na escrita são fruto da sua memória discursiva², o que ele diz já foi dito antes e em outro lugar.

Nas palavras de Orlandi (2012, p.104), “ser autor é a instância em que haverá mais “apagamento” do sujeito.” Esse “apagamento” pode ser compreendido em relação à produção de texto, no sentido de que, ao produzir um texto, o sujeito-autor procura organizá-lo tendo em vista um gênero textual específico, um leitor, propósitos e necessidades para que a escrita realmente aconteça e seja compreendida em seu modo de dizer.

Para que a escrita cumpra a sua finalidade, é cobrada então do sujeito-autor uma responsabilidade que, conforme diz Orlandi (2012, p.104), “É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso”. Nesse sentido, ao produzir um texto, o sujeito-autor precisa ter em mente que a escrita de um texto deve acontecer como um processo envolvendo várias etapas em seu processamento como: planejamento, revisão e reescrita.

Ao percorrer essas etapas, durante a atividade de escrita o aluno como sujeito-autor, conforme cita Orlandi (2012, p.105), tem a responsabilidade de corresponder a exigências de escrita relacionadas aos seguintes aspectos: coerência; respeito aos padrões estabelecidos tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso.

Dessa forma, podemos dizer que a reescrita de um texto deve ser vista como um momento de reflexão que envolve outros discursos, pois, na reformulação do seu dizer, o sujeito precisa dos dizeres dos outros para dar novos sentidos a seu texto, reelaborando a escrita para poder dela fazer uso social. Essa reflexão encontra-se fundamentada no que diz Fernandes (2007, p.75): “em toda e qualquer formação discursiva, as contradições representam uma coerência, visto que desvelam elementos exteriores à materialidade linguística, mas inerente à constitutividade dos discursos e dos sujeitos”.

Isso significa que o discurso do sujeito seja composto de vários outros discursos alheios. Ele procura, no decorrer da escrita, fazer escolhas adequadas para o seu dizer, tendo em vista um interlocutor para interagir com suas ideias e percepções. Quando se tem ideias,

² Memória discursiva é, de acordo com Orlandi (2006, p.21-22), também chamada de interdiscurso, por possui características em relação ao discurso, sendo então conceituada como algo que fala antes em outro lugar, independentemente, isto é, todo dizer se acompanhada de um dizer já dito e esquecido que o constitui em sua memória. Por essa memória discursiva, compreendemos que o sujeito, ao dizer algo, tem a ilusão de que o seu dizer é particular, de que é dono do que diz, quando, na verdade, o seu dizer já foi dito por alguém em outro lugar, de outro modo e em outra circunstância.

informações e um objetivo para transmiti-los, é possível tornar-se autor dos próprios textos, compreendendo um estilo pessoal, para que a escrita seja compreendida.

Ao escolher uma forma para a sua escrita, o sujeito-autor escreve tendo em vista um interlocutor, sempre fazendo uma previsão da interação do outro com o que escreve. Com a imagem que ele faz do seu interlocutor, ele poderá avaliar durante a escrita os efeitos de sentidos dos enunciados produzidos e imaginar como as suas intenções podem ser interpretadas. Essa interação imaginária entre autor e leitor é explicada por Orlandi (2012, p.10) da seguinte maneira:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu cúmplice quanto um seu adversário e o leitor real, aquele que lê o texto.

Sendo assim, a escrita vai sendo organizada e reorganizada pelo sujeito-autor que, ao perceber que precisa cumprir determinadas intenções na escrita, opta por determinados discursos, atribuindo sentido ao que escreve, de acordo com o contexto histórico, com a sua experiência de leitura e suas relações sociais e culturais.

Conforme as reflexões realizadas anteriormente, a Análise do Discurso nos mostra que, para compreendermos os sentidos de um texto, não basta apenas decodificar o código linguístico, tanto na produção de texto como na leitura, é necessário desenvolvermos gestos de interpretação, para que possamos atribuir sentido às palavras, às nossas próprias palavras e às palavras dos outros, de acordo com as condições de produção. Nesse sentido, os procedimentos que adotamos durante o desenvolvimento de uma sequência didática permitiu uma pluralidade de gestos de leitura, de forma que o aluno pôde interagir com diversas formações discursivas, levando em consideração seu contexto social, histórico e ideológico bem como sua história de leitura.

1.3. A PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE *BULLYING* NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Ao narrar um episódio sobre *bullying*, o sujeito ocupa um lugar social e dele enuncia influenciado por uma ideologia materializada em seu discurso, inscrevendo-se nas formações discursivas existentes, atribuindo sentido ao mundo, conforme a especificidade do processo de interpelação ideológico pelo qual passou e passa, o que faz com que um mesmo enunciado

signifique de formas diferenciadas, uma vez que os sentidos produzidos são diferentes de acordo com as posições discursivas em que se inscrevem. Dessa maneira, conforme Brandão (2012, p.59), podemos dizer que “A linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo-poderoso. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro”.

Assim, ao contemplarmos, na produção de texto, a temática *bullying*, permitimos que o sujeito-aluno materialize o seu pensamento, articulando as dimensões humana e social, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e interagir com as contradições, desvelando as relações sociais e as forças de interesse existentes na sociedade. Para isso, o professor precisa tomar o texto do aluno como uma unidade de análise, que permite ter acesso ao discurso. A preocupação do professor, então, deve se concentrar não no que o texto quer dizer e sim, em como o texto significa, uma vez que o sentido das palavras decorre das posições ideológicas assumidas pelo sujeito e pela inscrição desse sujeito em formações discursivas.

Com base na Análise do Discurso, podemos situar o *bullying* escolar como um discurso gerado nas formações discursivas e nas formações ideológicas, expressando um comportamento cruel, por meio de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar o outro, por não se enquadrar em padrões estabelecidos, agindo sobre o interlocutor abalando a sua autoimagem e a sua autoconfiança, causando sofrimento, de forma que a vítima passa a ter aversão à escola e desinteresse pelos conteúdos escolares, afetando as possibilidades de aprendizagem.

Essa situação pode ser registrada envolvendo a produção de narrativas sobre *bullying*, por meio da qual poderemos encontrar uma heterogeneidade discursiva, proporcionada pelo cruzamento de diversos discursos, de quem pratica o *bullying*, da vítima, dos que observam e ainda da família, entrelaçados assim em uma multiplicidade de sentidos. Assim, para uma melhor compreensão dos discursos sobre *bullying*, vamos situar, resumidamente, os primeiros estudos realizados sobre o *bullying*, a concepção, características e principais papéis sociais dos envolvidos nesta situação. Segundo Rossato e Rossato (2013, p. 45),

Bullying é uma palavra inglesa que deriva do verbo *bully* (ameaçar ou intimidar). De acordo com especialistas é definido como um comportamento agressivo, repetitivo e intencional dentro das escolas, praticado por uma ou mais pessoas, voltado a humilhar, agredir, chantagear, assediar os considerados mais fracos, ou seja, os mais vulneráveis física, psíquica, social e emocionalmente.

Essa definição desmitifica o senso comum que considera o *bullying* como uma simples brincadeira, levando-nos a compreendê-lo como uma não aceitação de uma diferença por aquele que tem dificuldade de conviver, de forma harmoniosa, com aquele que não se enquadra dentro do padrão considerado “normal”, uma vez que vivemos em uma sociedade bastante heterogênea e recebemos influências que tendem cada vez mais a estabelecer um padrão correto de ser e de agir, e, quem não se encontra dentro de um determinado padrão de um grupo é excluído, visto como uma pessoa diferente, que se não enquadra no perfil considerado normal dentro de um determinado grupo.

De acordo com os estudos da Análise do Discurso compreendemos que o *bullying* pode ser caracterizado como discurso em que o sujeito não expressa a sua consciência livre de interferências, ao contrário, revela que o seu dizer é resultado de conjuntos discursivos que lhe são anteriores, que foram interiorizados por meio das relações que cada um estabelece, as quais são permeadas por uma determinada história cultural e social, a que estamos todos submetidos, a partir da qual são constituídas nossas representações discursivas sobre o mundo.

Considerado por alguns estudiosos como fenômeno e por outros como um comportamento socialmente construído, o *bullying* tem sido alvo de muitas pesquisas nos últimos anos no Brasil, focando dados quantitativos e qualitativos, promovendo maior aproximação com as experiências dos sujeitos envolvidos e especialistas no assunto, trazendo percepções, sentimentos e estratégias de prevenção. De acordo com Rossato e Rossato (2013), o primeiro pesquisador que percebeu o fenômeno *bullying* foi Dan Olweus, professor da Universidade da Noruega, responsável por realizar o primeiro grande levantamento a respeito desse assunto na Suécia e na Noruega, começando a investigar o assunto a partir de casos de suicídios ocorridos entre adolescentes, que sofriam agressões na escola.

Ainda com base nos estudos de Rossato e Rossato (2013), destacamos que, com os estudos de Dan Olweus, o crescente número de casos de violência escolar envolvendo o fenômeno *bullying* passou a ser mais estudado, atraindo a atenção de diversos pesquisadores brasileiros contribuindo para um aumento gradativo de pesquisas sobre *bullying*, que envolvem diversas áreas de conhecimentos.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil contribuíram para que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) elaborasse uma cartilha para o enfrentamento do *bullying* nas escolas. Nessa cartilha, Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p.7) destaca as seguintes formas de *bullying*:

- 1 - Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”);

- 2 - Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima);
- 3 - Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar);
- 4 - Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar);
- 5 - Virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.).

Vários estudiosos categorizam os personagens envolvidos na prática do *bullying* em: agressor, vítima e expectador.

Os agressores (ou *bullies*) são os que praticam o *bullying*, podem ser de ambos os sexos, agir sozinho ou em grupo, a maioria possui um poder de liderança, em geral busca demonstrar poder e reunir colegas em torno de sua liderança. Possui pouca empatia, sente necessidade de dominar e subjugar os outros gosta de impor suas vontades, gostos, preferências, custa a adaptar-se às regras, não aceita ser contrariado. Escolhe pessoas para serem alvo de suas gozações, por se encontrarem em franca desigualdade de poder, seja por situação socioeconômica, de idade, de porte físico ou por serem mais vulneráveis às ofensas.

As vítimas são os alvos das agressões do *bullying*, por possuir características que fogem do padrão imposto por um determinado grupo. De acordo com Escorel e Barros (2008, p.5), as vítimas sofrem humilhações e recebem apelidos que lhes expõem ao ridículo, podendo, às vezes, perder sua própria referência e identidade, pois passam a ser conhecida apenas por apelidos pejorativos que reduzem a sua autoestima.

Os expectadores podem ser passivos, os que não tomam nenhuma atitude, apenas observam, omitindo-se por medo ou insegurança; e os ativos que tomam iniciativas para apoiar a ação dos agressores ou para proteger a vítima de algum modo, passando a ser cúmplices da situação.

Essa descrição do perfil de cada personagem envolvido na prática do *bullying* nos leva a pensar nas posições-sujeito defendidas pela Análise do Discurso, fazendo-nos lembrar o que diz Alves e Fernandes (2009, p.110-111) “É no social que se definem as posições-sujeito, não fixas, marcadas por mutabilidade, e a análise de discursos deve fazer aparecer esses elementos e explicitar suas formações e transformações históricas”.

Relacionando o dizer desses autores à descrição do perfil dos personagens envolvidos na prática do *bullying*, podemos dizer que cada personagem exerce um papel que pode não ser fixo. A maneira de cada um agir e se colocar diante do outro pode sofrer mudanças, o papel que cada um desempenha pode em outras situações ser invertido, podendo em uma outra

situação um agressor ser também testemunha e até mesmo vítima, bem como uma vítima pode, em outra situação, ser agressora ou testemunha conforme o caso da pernambucana Maria Luiza Goes, de 13 anos, descrito por Minami (*apud* ROSSATO E ROSSATO, (2013, p.81), “Quando morava e estudava em Recife (PE) agredia, debochando e perseguindo os colegas estudiosos, chamando-os de *nerds*. Ao chegar à cidade de São Paulo, passou a ser perseguida e chamada de *nerd* com frequência”.

Articulando situações como essa à Análise do Discurso, podemos dizer que, na escrita de narrativas sobre *bullying*, ao ocupar o lugar de agressor ou de vítima, o sujeito fala de um lugar social que lhe permite dizer e fazer sentido. Nessa situação, conforme Orlandi (2007), não é qualquer sujeito que fala, existem as formações imaginárias, isto é a imagem que se faz dele e que permite que ele passe da posição empírica para a posição discursiva, significando em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva.

Com base em Orlandi (2007), essa imagem diz respeito tanto à posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), quanto à posição interlocutor (quem é ele para me falar assim?), e também à posição do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). Essas posições funcionam no discurso como projeções, isto é, o modo de colocar-se no lugar do outro. De acordo com Orlandi (2007, p. 40), “São essas projeções que permitem passar das situações empíricas os lugares dos sujeitos para posições dos sujeitos no discurso”.

Desse modo, as narrativas sobre *bullying* constituem-se práticas discursivas, constituídas a partir de representações que se entrelaçam, estabelecendo distintas possibilidades de dizer e de agir, tanto da figura do agressor quanto da vítima, cuja forma de agir encontra-se pautada em condições sociais e históricas, processo de construção de sentidos que se fundamenta na noção de heterogeneidade discursiva da Análise do Discurso, para a produção de narrativas sobre *bullying*, conforme é considerada por Alves e Fernandes (2009, p.107):“a heterogeneidade é apresentada como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta dos entrelaçamentos de diferentes discursos dispersos no social”.

Podemos dizer, então que, nas narrativas sobre *bullying* há personagens interligadas por uma relação de papéis contraditórios, o discurso do agressor X, o discurso da vítima e de quem observa. São as formações ideológicas que permitem tais sujeitos falarem da forma que falam nas posições que ocupam, pois, segundo Orlandi (2007, p.39) “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”.

Para exemplificar esse lugar, Orlandi (2007, p. 39) diz “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do

aluno”. Ou seja, a fala do agressor em determinada formação ideológica, em um dado contexto, significa de modo diferente do que se falasse no lugar da vítima. Podemos até remeter o lugar ocupado por essas posições a uma outra época envolvendo outras condições de produção. Segundo Rossato e Rossato (2013, p.90), “O *bullying* pode afetar de diferentes formas o indivíduo, chega a provocar um ciclo perverso, em que muitas das vítimas, em outras oportunidades, podem se tornar agressores de outras vítimas, num alargamento da violência”.

Pensando no dizer do sujeito, ao chamar o outro de *nerd*, “quatro olhos” e tantos outros apelidos pejorativos ditos durante a prática do *bullying*, os quais podem ser transferidos para a produção de narrativas sobre *bullying*, deve-se entender com base nos conceitos da Análise do Discurso, que são as imagens dos sujeitos dos discursos e dos acontecimentos que determinam a forma como um processo discursivo constitui sentido, o que remete ao denominado formações imaginárias. Assim, não são os sujeitos físicos ou a forma como estão inscritos na sociedade que funcionam no discurso, mas sim as suas imagens que resultam de projeções. A partir dessas formações imaginárias, é possível determinar como esses sujeitos se representam e se assumem em relação às condições de produção dos discursos.

Na produção de narrativas sobre *bullying*, com base na Análise do Discurso, temos a hipótese de que nos processos discursivos são colocados em jogo uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmo, ao “outro” e a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no discurso. “Assim, conforme Fernandes (2007, p.36), o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem”.

Ao refletirmos sobre o sujeito que pratica o *bullying*, podemos dizer que este enuncia de um lugar social, em condições de produção específicas e movido pela ideologia da qual faz parte, buscando no interdiscurso por palavras para expressar aquilo em que acredita, mesmo que não seja, necessariamente, seu modo de conduzir a vida. Sua visão de mundo e suas concepções de vida fazem parte de um grupo social específicos.

Ao produzir narrativas sobre *bullying*, o sujeito pode se ver fazendo parte de uma formação discursiva que não é a sua, e tem a oportunidade de experimentar um modo de ver as coisas que podem fazer parte de seu processo de constituição e mudar inclusive suas filiações ideológicas, pois, de certo modo, ao buscar novas formas de pensar e de ver o mundo, o sujeito constitui-se refletindo sobre suas escolhas, procurando dar sentido a si

próprio, através de sentidos produzidos por aqueles com os quais convive na sala de aula ou não.

Ao formularmos os discursos, temos a ilusão que eles nos pertencem, mas os sentidos já estão inscritos na memória discursiva ou interdiscurso e os mobilizamos, conforme os acontecimentos sócio-históricos da época e com as circunstâncias da enunciação, logo podemos dizer que todo discurso estabelece uma relação com um discurso anterior ou aponta para outros que ainda serão produzidos, o que significa que há sempre “um já dito” que remete à memória discursiva, ao interdiscurso, a uma filiação de dizeres, que se encontra ligados à historicidade.

Essas ideias nos remetem ao processo de identificação do sujeito com determinados sentidos, sendo concebido como aquele que desempenha diferentes papéis, de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. Logo, podemos dizer que as formações discursivas são atravessadas por diferenças e contradições, não podendo ser consideradas como algo fechado e estabilizado, mas que está sempre em movimento.

De acordo com a Análise do Discurso, as palavras e expressões recebem seu sentido, de acordo com a formação discursiva na qual são produzidas. Logo, podemos dizer que existem várias formações discursivas e, a partir delas, o sujeito é capaz de reelaborar seu discurso, inová-lo e produzir outros para modificar a realidade que foi aprendida. Segundo Orlandi (2012, p.76-77), a relação entre as diferentes formações discursivas podem ser de diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação.

Nesse sentido, deslocando os conceitos da Análise do Discurso para a produção de texto, podemos dizer que, na escrita de narrativas sobre *bullying*, o discurso de quem pratica o *bullying* é uma materialização de ideologias, utilizada muitas vezes para mascarar uma realidade, suplantando verdades, garantir posições, representar interesses de classes, servindo como instrumento de dominação, conforme percebemos nos casos de *bullying* descritos por Rossato e Rossato (2013).

Desse modo, o aluno como sujeito do discurso, nas produções de narrativas sobre *bullying*, enuncia de um lugar social, em condições de produção específicas, movido por uma visão de mundo e concepções que fazem parte de um grupo social, de forma que o seu dizer não é original, já foi dito por outras pessoas em outros lugares e em outras circunstâncias. Essa reflexão nos direciona para o que diz Chalita (*apud* CALHAU, 2011 p.50): um discurso caracterizado como *bullying* pode ter suas raízes na infância, pois a forma como os pais se tratam e tratam os outros, comentários sobre culturas diferentes, posicionamentos ideológicos

contra determinada classe social, condições econômicas, gênero, etnias, orientação sexual etc., vai sendo aos poucos absorvidos pela criança e esse aprendizado é repetido na escola. Nesse sentido, o sujeito é preso pelas coerções dos discursos e ideologias às quais está submetido, de forma que o seu discurso segue as imposições do espaço que ocupa no interior da formação discursiva, envolvendo sujeitos oriundos de ideologias diferentes, o que colabora para que haja no interior da formação discursiva a presença de diferentes discursos, o interdiscurso.

Desse modo, compreendemos que o sujeito não é o senhor de sua vontade, tendo em vista que sofre as coerções de uma Formação Ideológica e Discursiva, ou é submetido à sua própria natureza inconsciente, cada sujeito sem que tenha consciência disso, passa a ter a impressão de que é ele quem controla o seu dizer, sendo levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação discursiva.

Partindo do pressuposto, de que todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem, podemos dizer que as vítimas de *bullying* são perseguidas por serem consideradas pelo agressor como “diferentes”, por apresentar, de acordo com Calhau (2011), alguma diferença em relação aos demais colegas, como um traço físico marcante, algum tipo de necessidade especial, a maneira de ser e de se vestir, sotaque, o uso de objetos ou o consumo de bens indicativos de status socioeconômico superior ao dos demais alunos, além de diferenças de raça, religião, opção sexual e desenvolvimento acadêmico.

Procurando dar explicações para a existência de fatores que contribuem para a disseminação do *bullying*, Calhau (2011, p.4) diz que

Ser diferente nessa sociedade individualista é um pecado. A ditadura do modismo impõe que nossas crianças e adolescentes, sem nenhum limite, consumam cada vez mais e comprem objetos semelhantes (de marcas famosas e caras), se vistam de forma similar e com produtos caros, sem se importar com a questão social.

A esse respeito, podemos compreender que a convivência com o outro, com a diferença retrata uma relação de poder, envolvendo um discurso hegemônico, que busca uniformizar os sujeitos e seus comportamentos, de modo que, de acordo com a Análise do Discurso, tanto a ideologia dominante quanto o esquecimento são responsáveis pela constituição de um sujeito assujeitado. Para Rossato e Rossato (2013, p.64), meninos e meninas aprendem desde cedo o poder das palavras, para o bem e para o mal, em suas próprias casas, entre seus parentes e amigos, nas pré-escolas, ao ouvir dos adultos críticas

como: “Você é um desastre”, “Seu feio”, “Sempre estraga tudo”, ou simplesmente elogios como: “Você é linda”, “Você é um anjo” etc.

A partir dessa visão, compreendemos que o discurso do aluno presente nas narrativas sobre *bullying* permite que o mesmo reflita sobre sua própria imagem e a do outro, e também como o tema *bullying* circula na sociedade, uma vez que, como diz Orlandi (1994, p.54), “É no discurso que se pode apreender a relação, entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”.

A escrita de narrativas sobre *bullying* em sala de aula constitui uma contribuição para que o sujeito possa compreender e interpretar, porque determinados apelidos que possuem uma conotação depreciativa e ofensiva, como por exemplo, os apelidos de “baleia,” “quatro olhos,” dentre muitos outros, significam muito além do sentido estrito das palavras em si, pois os discursos trazem os valores, os interesses, os conflitos e as diferentes posições ocupadas pelos participantes de uma mesma sociedade, envolvendo todo um contexto social, histórico e ideológico. Podemos então dizer que as palavras assumem diferentes significados devido às diferentes formações discursivas e ideológicas dos participantes nas interações sociais.

O professor diante do texto do aluno é levado a interpretá-lo, tendo em mente que um texto nunca é completo em seu sentido e que as palavras não devem ser vistas em seu sentido literal, mas como efeitos produzidos pela atribuição de sentidos, que sempre podem ser outros. A respeito da heterogeneidade em consonância com a visão de Pêcheux, Brandão (2012, p.65) diz que “O discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias”.

Essa forma de caracterizar o discurso nos revela que a escola não pode ignorar a prática do *bullying*, quando o *bullying* é visto no espaço escolar como uma simples brincadeira, a escola segundo Rossato e Rossato (2013, p. 96) “[...] deixa de ser vista como um espaço democrático e igualitário que deveria ser e passa a ser conhecida como um espaço de exclusões.” As pessoas não podem continuar sendo excluídas do meio escolar em razão das características que possuem como a cor da pele, peso, altura, deficiência, síndromes, orientação sexual, religião ou por não possuírem condições financeiras que acessem os padrões de consumo impostos pela sociedade atual.

Para que isso não aconteça, é preciso que a escola proporcione espaços para discussão, para que os alunos possam conhecer o *bullying* melhor e entender suas origens e suas consequências, percebendo que a diversidade não pode ser tratada com indiferença, mas que deve ser respeitada. É preciso que seja proporcionado espaço para reflexão de modo a ouvir o

que cada aluno tem a dizer, sem julgá-lo e sem reprimi-lo, apenas orientando as suas ações para que cada aluno consiga definir o que fazer e como agir.

Trabalhar a produção de texto a partir de uma proposta discursiva nos permite compreender o texto não como mera construção formal, mas sim como parte de um processo discursivo mais amplo, articulado entre materialidade linguística e discursiva, cuja análise deverá se voltar para as posições dos sujeitos no discurso, a partir de lugares sociais reconhecidos, o que põe em jogo, memórias, ideologias e imagens, discursivamente construídas no texto, de modo que a produção de texto sobre o *bullying* em sala de aula se constitui numa linguagem em que o sujeito comunica aos outros sujeitos o que ele tem a dizer, o que não pode dizer e o que de alguma forma foi silenciado.

Esse silenciamento indica que muitos silenciam, quando, na verdade, desejariam falar e defender seus pontos de vista, mas não o fazem, por medo de serem punidos de alguma forma pelo posicionamento. Podemos, então, dizer que as narrativas sobre *bullying* são repletas tanto de palavras como de silêncios, pois a comunicação se faz também pelo silêncio, as pessoas dialogam não só com palavras, mas também com silêncio, logo há uma relação entre a linguagem, o silêncio e o sentido.

A interpretação dada ao silêncio por Orlandi (1992) é que ele adota múltiplas formas, que pode atravessar as palavras. O silêncio que existe entre as palavras indica que o sentido de algo pode ser outro ou pode estar presente naquilo que nunca se diz. Para evitar o aparecimento desse silêncio em casos de *bullying* na escola, é de fundamental importância que o professor incentive o aluno a ser “dono do seu dizer”, proporcionando espaço para o aluno a expressar sua opinião oralmente ou por escrito, o que contribuirá para que exerça a sua própria cidadania.

Como diz Orlandi (2007, p.52), “Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente”. Quando o aluno procura desvelar e desmistificar as intenções do seu próprio dizer, não se limitando apenas aos aspectos estruturais ou formais do texto, mas incorporando elementos de caráter social e histórico, ele é capaz de refletir sobre sua própria imagem, assim como a postura assumida diante das outras pessoas, despertando a consciência de que o modo como se enxerga pode influenciar de maneira significativa as relações que serão estabelecidas no seu convívio social.

Podemos então dizer que a sala de aula é o espaço onde se dá o encontro de várias vozes que trabalham juntas na negociação de significados e na construção do conhecimento. Conhecimento que é mediado pelo professor, que deve não apenas considerar os saberes trazidos pelos livros didáticos, mas articular o saber que o aluno já possui, as suas maneiras de

dizer e pensar para se chegar ao conhecimento sistematizado, colaborando para a construção de outros significados e de outros sentidos, além do que os alunos já conhecem.

É considerando essa proposta discursiva, no modo de compreender o lugar do aluno e do professor no ensino da produção escrita que passamos a delinear, no capítulo seguinte, o produto gerado nessa pesquisa, como proposta de ensino para se discutir o processo de escrever em sala de aula.

CAPÍTULO II

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa, apresentando a natureza da pesquisa, as condições para a geração de dados que envolvem a escola, a sala de aula, os sujeitos da pesquisa e por último descreveremos a constituição dos dados, os instrumentos de pesquisa e os critérios para a seleção do *corpus*.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tomando como ponto de partida o objetivo desta pesquisa, que é contribuir com a reflexão sobre o processo de produção textual na escola, e sua relação com a formação do aluno enquanto sujeito leitor e escritor, optamos pela pesquisa-ação de natureza qualitativa, por considerarmos a mais apropriada para o estudo que realizamos, por se caracterizar, conforme (Engel,2000, p.184), como uma pesquisa que contribui para a aprendizagem de todos os participantes.

Um outro motivo de escolhermos a abordagem qualitativa, foi por compreendermos que a mesma se adéqua melhor aos objetivos de investigação da pesquisa, uma vez que, segundo Minayo (2004, p.21), é um tipo de pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, a que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse tipo de pesquisa acolhe, portanto, pertinentemente, o direcionamento que demos à investigação tendo como referência a questão que nos motivou e que, nesse momento reapresentamos: Como as condições de produção de texto trabalhadas em sala de aula podem conduzir o aluno ao domínio de sua posição discursiva no texto que produz? Para respondermos a esse questionamento trabalhamos com informações subjetivas, tendo como objeto de investigação o discurso do aluno.

A pesquisa-ação é definida por Michel Thiollent (2003, p.14), como:

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

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nesse caso, esse tipo de pesquisa possibilitou um maior envolvimento nosso como pesquisadores e também nossa interação com os alunos, sujeitos da pesquisa, havendo um acompanhamento sistemático das ações realizadas na pesquisa, favorecendo intervenções que, acreditamos, podem contribuir para a melhoria de metodologias de ensino de produção textual. Segundo Thiollent (2003, p. 21-22):

[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa-ação proporcionou melhores condições para o estudo do objeto pesquisado, por permitir novas possibilidades de mediação pedagógica, que ampliaram a prática e conhecimentos relacionados à produção de texto, uma vez que proporcionou espaço para que os conhecimentos fossem discutidos e ampliados, estimulando os alunos a melhorar suas habilidades na produção de texto, uma vez que valorizou a subjetividade do objeto pesquisado, não apresentando resultados mediante dados quantitativos.

Com a pesquisa-ação, compreendemos, conforme Engel (2000), que a teoria e a prática são partes integrantes da vida profissional de um professor, pois pode-se unir a pesquisa à ação ou prática, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão como parte da prática, isto é o pesquisador que, também é sujeito da pesquisa, possui o desejo de compreender melhor a própria prática.

2.2 AS CONDIÇÕES PARA A GERAÇÃO DOS DADOS

2.2.1 A ESCOLA

Para a descrição da instituição onde foi realizada a pesquisa, realizou-se uma leitura do seu Projeto Político Pedagógico, observações do espaço físico e do relacionamento entre todos que fazem parte da escola, além de conversas informais com as pessoas que fazem parte

da gestão escolar. Alguns dados já eram do conhecimento da professora-pesquisadora pelo fato de a mesma trabalhar há bastante tempo nessa escola, participando ativamente das propostas de atividades, envolvendo-se sempre em atividades de escrita, relacionadas à produção de projetos e relatórios em parceria com outros professores e com a gestão escolar. Com base nos dados obtidos, foi possível fazer a descrição da escola, da sala de aula e dos sujeitos da pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jairo Aires Caluête localiza-se na Rua Tertulino Aires de Queiroz, s/n, na cidade de Parari - PB. Situada em uma área de 10.000,00 m², a escola dispõe de água canalizada, energia elétrica, boa iluminação e ventilação, possuindo 7 (sete) salas de aula, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) laboratório de ciências, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) cozinha com panela e dispensa de alimentos, 1 (um) depósito para material de limpeza, 1 (um) shaft, 1 (um) pátio coberto, 7 (sete) banheiros sendo: 1 masculino e 1 feminino para alunos, 2 para funcionários: masculino e feminino, 2 para portadores de necessidades especiais: masculino e feminino e 1 na área de serviço, além de 1 (uma) quadra de areia e 1 (um) pátio extenso. Possui ainda um bebedouro bem localizado e uma cozinha.

Atende a alunos do Ensino Fundamental II e Médio no período da tarde, e no período da noite, à Educação de Jovens e Adultos (EJA). São 211 alunos, a maioria da zona rural, filhos de agricultores, os demais pertencem à zona urbana filhos de aposentados e funcionários públicos.

Quanto à equipe administrativa e de serviço, conta com apenas 1 diretor, 1 secretário, Conselho Escolar, 12 professores atuando em sala de aula, 02 adaptados a outra área, como também há professores, lecionando mais de uma disciplina por conta da carga horária estabelecida pela Secretária de Educação, e de 15 funcionários distribuídos em: vigilante, secretária da escola, biblioteca, sala de informática, 1 diretora e 1 secretário.

Nessa instituição escolar, não há problemas como violência, raramente acontecem brigas, os profissionais estão sempre atentos a qualquer desentendimento e já intervêm em qualquer situação, não dando chance para que o problema cresça. Os pais são sempre informados sobre os acontecimentos. Quando necessário, o Conselho Tutelar se faz presente para resolver determinados problemas que são resolvidos por meio do diálogo. Assim, o desenvolvimento desse projeto de intervenção contribuiu para o desenvolvimento de estratégias de respeito às diversidades ajudando os alunos a lidar com situações de preconceito, proporcionando-lhes reflexões sobre os aspectos sociais e históricos colaborando com a prevenção do *bullying* na escola.

Em relação aos materiais didáticos disponíveis na escola, podemos conceituá-los como diversificados por possuir um acervo de livros, DVDs, jogos entre os recursos tecnológicos como laboratório, data show entre outros, cabendo ao professor, como responsável pelo fazer pedagógico, enfrentar os desafios tecnológicos e planejar ações que atendam aos interesses dos alunos.

A cada início do ano letivo, a escola procura redimensionar os seus caminhos, repensando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e reestruturando com base nas discussões e reuniões com a equipe administrativa, e pedagógica, alunos, familiares e comunidade, procurado conhecer a realidade da sua clientela, a história de vida de cada aluno seus anseios e necessidades.

Ao nortear o trabalho da escola, o Projeto Político Pedagógico tem encaminhado ações relacionadas ao funcionamento dos conselhos, reuniões de pais, encontros pedagógicos, palestras com os alunos, a família e a comunidade, organização de gincana, aulas de campo e participação no Prêmio Escolar de Valor e Mestre da Educação.

As ações da escola têm contribuído para a aprovação de uma quantidade significativa de alunos nas Universidades Públicas e Institutos Federais.

2.2.2 A SALA DE AULA

A sala de aula do 7º Ano possui um espaço de 7x7, é uma sala arejada com basculantes, composta por 27 carteiras escolares, 1 birô e um quadro branco e dois ventiladores. As carteiras são organizadas em círculo para facilitar a discussão e a troca das informações entre alunos e professor. Os lugares ocupados pelos alunos em sala de aula não são fixos, quando chegam à sala de aula procuram sentar-se onde desejam.

2.2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

OS ALUNOS

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental composta por 27 alunos, 17 meninas adolescentes e 10 meninos adolescentes com idades variadas entre 12 a 14 anos, sendo 15 da zona rural, filhos de agricultores, apenas 10 alunos são filhos de funcionários públicos e 1 filho de comerciante.

A turma foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ser professora da turma e já ter ensinado a essa turma no ano anterior, e por já conhecer as dificuldades discursivas dos mesmos. Esse fato motivou a buscar novas estratégias metodológicas para a produção de texto. Essa turma é bastante unida, estudam juntos desde os primeiros anos de escola, o que propicia amizade e cumplicidade em suas ações, fora e dentro da escola. Sempre, ao adentrarmos na sala de aula, os encontramos brincando, rindo ou mesmo conversando num clima de descontração e satisfação, passando sempre uma energia positiva. Nenhum deles possui notificações relacionadas à indisciplina. A temática *bullying* foi considerada importante para ser trabalhada na turma como uma forma de prevenção ao *bullying*, como também porque na etapa de sondagem, detectamos que há alunos na turma que já foram vítimas de *bullying* e alunos que continuam sendo vítimas de *bullying*, por parte de colegas de outras turmas e de pessoas que fazem parte do seu contexto social, precisando então do desenvolvimento de um trabalho que os estimule na busca do respeito às diferenças, pois a escola não pode se tornar para os alunos uma fonte de experiências negativas quanto ao relacionamento pessoal e interpessoal.

Em relação ao desempenho, no que diz respeito ao rendimento nas atividades propostas pelos professores, no decorrer das aulas, essa turma é considerada como uma ótima turma por manterem suas notas acima de 7,0. Os alunos que deixam a desejar nas atividades, quanto à produção de texto, são aqueles que revelam dificuldades de ordem linguística, textual e discursiva que a compromete o sentido do que escrevem e conseqüentemente a falta de compreensão de seu texto por parte dos colegas e dos professores.

Para melhor compreensão sobre o que comentamos a respeito das dificuldades dos alunos, apresentamos um breve perfil dos alunos, cuja produção constitui o *corpus* restrito da análise que apresentamos no capítulo III.

QUADRO I – PERFIL DOS ALUNOS

Aluno	Perfil	
A1	LEITURA	ESCRITA
	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue transferir para seus textos situações do seu cotidiano. - Só se expressa quando o questionamento é direcionado para ele. - Não gosta de pensar a respeito do que escreve. 	<ul style="list-style-type: none"> - É muito descuidado com a ortografia das palavras, no momento da escrita em vez de pesquisar, prefere logo escrever da forma como pensa. - Escreve de forma muito rápida, esquecendo de fazer uso de elementos referenciais e sequenciais.

		- Escreve palavras de acordo com a oralidade.
A5	<ul style="list-style-type: none"> - Possui dificuldades para expressar os textos lidos em sala de aula. - Consegue produzir com coerência e coesão textos oralmente. - Procura superar as dificuldades. - Utiliza o “r” sempre no final de uma palavra que tem uma tonicidade mais forte, ou é um verbo que pelo tempo de conjugação não apresenta “r” no final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não consegue produzir texto escrito de forma autônoma, com coerência e coesão. - Tem dificuldades para escrever algumas palavras com sílabas complexas. - Não consegue fazer a reescrita sem interferências do professor. - Procura superar as dificuldades. - Repete as mesmas ideias em um texto. - Produz trecho com ausência de palavra. - Utiliza muito a expressão é “coisa feia,” “isso não se faz” - Utiliza o “r” sempre no final de uma palavra que tem uma tonicidade mais forte, ou é um verbo que, pelo tempo de conjugação, não apresenta “r” no final.
A11	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue trazer a leitura de mundo para os seus textos. - É muito participativo nas aulas e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - É um aluno que gosta de escrever, mas sempre na primeira produção tem dificuldade para desenvolvê-la. - Escreve de forma rápida e depois se dá conta de que esqueceu de escrever algumas palavras ou de pesquisar a ortografia. - Consegue fazer a reescrita sem a intervenção direta do professor.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora (2018)

Esse quadro apresenta o perfil de três alunos cujos textos são constitutivos do *corpus* da pesquisa, pois foi necessário fazermos uma seleção e, como critério estabelecemos que apenas os alunos com mais dificuldades de natureza discursiva, linguística e textual fariam parte dessa seleção. Assim, por apresentarem no momento de sondagem, dificuldades para darem progressão aos textos, oito alunos foram selecionados inicialmente. Mesmo com esse número reduzido, o *corpus* ainda seria demais em decorrência de alguns gêneros produzidos, sendo necessário limitarmos o número de alunos escolhidos para três, com base nos critérios de apresentação de maiores dificuldades.

Podemos identificar nesse perfil delineado dos alunos, sujeitos da pesquisa, cujos textos integram o *corpus* restrito, características dos aspectos linguísticos e textuais que representam o modo como a intervenção procurou se desenvolver. Assim, percebemos que o grau de dificuldade quanto aos aspectos discursivos, linguísticos e textuais na produção de texto é menor no aluno A11, mediano no aluno A1, e maior no aluno A5. Os alunos A1 e A11 apresentam dificuldades semelhantes, no entanto, diferem quanto à questão da motivação para estudar. Diante das propostas de revisão e reescrita, todos, de acordo com as suas especificidades, conseguiram ampliar os aspectos discursivos dos seus textos, revelando-se mais conscientes quanto ao fato de que, em um texto, sempre há algo a dizer, de que o seu dizer é determinado sempre por outros dizeres e que nunca está completo.

A PROFESSORA PESQUISADORA

A pesquisadora também desempenha o papel de sujeito da pesquisa, porque ela não apenas buscou ampliar os conhecimentos teóricos, mas procurou compreender os problemas existentes para poder intervir na realidade em prol de uma melhoria significativa. Mediada pelos conhecimentos teóricos, aprendidos ao cursar as disciplinas do Mestrado, pelas experiências vivenciadas na sala de aula com os alunos e pelas orientações da orientadora de mestrado, a pesquisadora procurou alternativas para melhorar o desempenho e a participação dos alunos nas atividades de produção de texto.

Com relação ao seu currículo acadêmico a pesquisadora é pedagoga com habilitação em Educação Infantil e graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Possui Especialização em Formação do Educador. Todos os cursos foram realizados na Universidade Estadual da Paraíba. Atua há 21 anos como professora de Língua Portuguesa da Escola Jairo Aires Caluête, sendo pró-têmpore e professora concursada dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Luiz Correia de Queiroz em Parari - PB.

Desde criança, a professora-pesquisadora sonhava ser professora. Durante o Ensino Médio, todos os seus esforços estiveram voltados para a aprovação no vestibular, o que realmente aconteceu. Em 1994, começou a cursar Pedagogia na UEPB, dedicando-se exclusivamente ao curso. As discussões e as propostas de trabalhos vivenciadas na academia ajudou a ser uma professora compromissada com o trabalho e afetiva com os alunos, procurando sempre refletir sobre as suas ações pedagógicas de forma a contribuir, no espaço de trabalho, com propostas voltadas para a melhoria do desenvolvimento educacional da instituição onde trabalha.

Em 1997, depois de passar em um concurso para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental I, surgiu uma proposta para ensinar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, tendo sido um desafio para a mesma. A falta de embasamento teórico, sólido em relação às teorias linguísticas que envolviam as suas ações, conduziu-a várias vezes a uma sensação de desconforto, mas sempre procurava dar o melhor de si. Na época, um curso de graduação em Língua Portuguesa era difícil devido à distância e à atividade profissional, a única alternativa era fazer uma Especialização. Então, de volta à UEPB fez Especialização em Formação do Educador, o contato com profissionais de outras áreas, colaborou, na época, para sua atividade de formadora de grupo de Formação Continuada de Professores dos Parâmetros Curriculares (PCNs), tendo também outras participações como formadora de grupo de estudo de Formação Continuada no município, oportunidades essas que considerava gratificante pela troca de conhecimentos, pelo diálogo sobre experiências de sala de aula, pelas reflexões desenvolvidas em cada grupo de estudo, e pela tentativa de ajudar os colegas a promover mudanças.

Tempo e tempos se passaram em busca de uma graduação em Letras e finalmente em 2010, a oportunidade surgiu virtualmente pela UEPB. Em 2014, pôde mais uma vez concretizar o sonho de possuir graduação em Letras, após o término do curso não conseguiu ficar parada, foi em busca do Mestrado, participou de uma Seleção do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores da UEPB, não conseguindo ser aprovada na arguição do projeto, mas sentiu-se estimulada a cursar o Mestrado como aluna especial.

Na oportunidade que teve de cursar uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, as propostas de trabalhos vivenciadas nessa disciplina lhe deram subsídios para o planejamento e organização de um projeto de pesquisa, o qual foi aprovado na seleção do Mestrado do ano seguinte. Essa aprovação ampliou a vontade de a professora-pesquisadora poder contribuir para a melhoria do desenvolvimento da produção textual não apenas dos alunos da escola onde leciona, mas também da prática pedagógica de outros educadores, uma vez que o Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, oportuniza para que os mestrandos desenvolvam a sua pesquisa, produzindo um produto final, possibilitando que as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da pesquisa, sejam contemplados por outros profissionais, impulsionando novas pesquisas e promovendo melhoria no ensino.

Procurando sempre refletir sobre ações pedagógicas que contribuem para a melhoria do desenvolvimento educacional, fez a escolha de uma sequência didática como produto final da pesquisa, tendo em vista que a mesma propicia orientações para uma prática de produção

de texto, sistematizada e contextualizada considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, e é da competência do professor criar oportunidades que possibilitem melhorias significativa na aprendizagem da produção escrita.

Como educadora, sempre carrega consigo o desejo de unir teoria e prática para que os conhecimentos adquiridos tenham mais sentido para o aluno, procurando, diante das dificuldades, ir além do senso comum do seu próprio trabalho, buscando suporte teórico, pesquisando trabalhos já desenvolvidos, fazendo uma relação entre teoria e prática, para a compreensão do que ensina e das dificuldades vivenciadas pelos alunos.

Para isso, enquanto mestranda procurou se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos que deram condições de interpretar não apenas o contexto da sua pesquisa, as situações de dificuldades, vivenciadas pelos alunos, mas também de pensar e reorganizar o que já fazia em situações de produção de texto desenvolvidas em sala de aula. Cada disciplina cursada, cada orientação recebida no desenvolvimento da pesquisa e na escrita do trabalho final, davam subsídios para analisar as suas ações e buscar mudanças no que estava fazendo no intuito de fazer melhor, direcionando a sua pesquisa e traçando o caminho que foi percorrido para que os alunos, sujeitos da pesquisa, ampliem seus conhecimentos. Afinal, ao término de um mestrado, o aluno já não é mais o mesmo de quando iniciou o curso, ao final de uma dissertação, ele sai levando uma bagagem de conhecimentos que o orientará pelo resto de sua vida como profissional e como pessoa.

Ao descrever a trajetória da professora-pesquisadora enquanto aluna do mestrado e professora de Língua Portuguesa, vale relembrar algumas situações vivenciada pela mesma, enquanto produtora de texto no ensino fundamental e médio. Produzir um texto para ela, durante o ensino fundamental e médio, foi uma atividade mecânica, o ensino da produção de texto, desenvolvido na época pela escola, não estimulava o potencial reflexivo e criativo dos alunos. A cada ano, mudava-se de professor, mas as propostas de produção não ajudavam a desenvolver a escrita, a produção de texto, conforme retrata Geraldi (1997) em seus estudos, sempre se repetia a cada início de ano, sendo considerado por todos os alunos como uma chatice. Por mais que tivéssemos uma novidade para contar, tornava-se rotineiro, não despertava mais o entusiasmo dos alunos, às vezes até se rascunhava em casa para, no primeiro de aula, levarmos, tendo em vista o desejo de não receber de volta o texto todo marcado de vermelho, por correções, quanto aos aspectos ortográficos.

Pensando em situações vivenciadas como aluna, a professora-pesquisadora também procura refletir e revisitar a sua forma de trabalho, pois o professor precisa buscar

constantemente subsídios teóricos e metodológicos para atender às necessidades dos alunos e melhorar o processo de ensino–aprendizagem como todo.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento das ações do projeto de intervenção que geraram a constituição dos dados, realizamos atividades de sondagem, apresentamos as propostas de atividades a serem desenvolvidas para os alunos, e em seguida, desenvolvemos as atividades da sequência didática. As atividades de sondagem tiveram a pretensão de descobrir se havia prática de *bullying*, envolvendo alunos da turma, como também de detectar a percepção que os alunos tinham a respeito do tema. Só depois da sondagem realizada, o projeto foi apresentado para a turma que agiu de modo bastante receptivo, fazendo perguntas a respeito do percurso que iam fazer e da produção final. Assim, procuramos também colher a opinião da turma sobre o que gostaria de fazer no projeto e assim a conversa sobre as atividades que iriam ser desenvolvidas transcorreu de forma animada, deixando todos curiosos e ansiosos para a realização das etapas seguintes.

A partir da apresentação inicial do projeto à turma, demos continuidade à estruturação e desenvolvimento da sequência didática, procurando incluir nela os interesses dos alunos e as suas necessidades de aprendizagem. Para isso, as aulas de produção de texto foram desenvolvidas a partir de leituras, pesquisas, vídeos, discussões, e reflexões em classe contemplando a produção de alguns gêneros textuais com a temática *bullying*, que atendessem à ordem discursiva, quanto aos aspectos tipológicos do narrar e do argumentar. Trazemos a referência a esses aspectos tipológicos orientadores para tratar o ensino de gêneros, quanto a produção textual escrita com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que discutem a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento da produção de texto com base em cinco agrupamentos de gêneros: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Um agrupamento não pode ser considerado como estanque em relação aos outros agrupamentos, pois, com base nesses autores, podemos dizer, como exemplo, que a argumentação, como uma das formas de organização do discurso, pode ser identificada em diferentes gêneros não apenas por suas características textuais, mas por propósitos e condições de produção e de circulação específicas de alguns gêneros.

O agrupamento apresentado por esses autores fornece subsídios necessários para a elaboração de sequências didáticas que possibilitem aos alunos conhecer o gênero e se

apropriar das características discursivas e linguísticas, sendo capaz de produzi-lo adequadamente, pois permitem que o texto seja estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e circulação, contribuindo para que o produtor de textos, ao produzir um texto, saiba o que dizer e como desenvolver o texto para atender a seu propósito comunicativo.

Assim, com base nessa orientação tipológica de gêneros, trabalhamos o relato pessoal (oral e escrito), a produção escrita de interpretação da tirinha sobre *bullying* a qual se faz presente no apêndice, a produção de artigo de opinião, de mensagens de uma campanha comunitária e de histórias narrativa-argumentativas.

Apresentamos, em seguida, primeiramente, a contribuição teórica que fundamenta a concepção da sequência didática em que nos fundamentamos.

2.3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A estrutura de uma sequência didática, de acordo com os estudos dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo 3 e produção final.

A apresentação da situação: tem por objetivo expor aos alunos de forma detalhada, a tarefa expressa oral ou escrita do gênero que será trabalhado em módulos até se chegar à produção final que se almeja. É fundamental, que nesta parte, sejam apresentados exemplos do gênero a ser realizado, de forma escrita ou por meio de áudio caso se trate dos gêneros orais. Ao proporcionar esse primeiro encontro com o gênero em estudo, o professor pode desenvolver uma discussão a respeito dos aspectos de sua organização.

A primeira produção: Seja ela oral ou escrita, individual ou coletiva, dar possibilidade para que o professor avalie os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero em estudo e que capacidades precisam ser desenvolvidas. Essa primeira produção poderá servir para se fazer os ajustes de acordo com os aprofundamentos que deverão acontecer seguindo uma sequência de módulos até a etapa final. A primeira produção então será avaliada e revisada tantas vezes forem necessárias, passando por módulos, até chegar ao estágio final de elaboração.

Nos módulos, são trabalhados os diversos componentes do gênero em estudo obedecendo a uma sequência, conforme os problemas que forem aparecendo desde a avaliação inicial. Passo a passo, o aluno vai elaborando os componentes do gênero,

trabalhando os problemas apresentados até que a produção esteja totalmente de acordo com o gênero desejado. No decorrer da produção, o aluno precisa exercitar habilidades de compreensão e produção textual, precisa se apropriar de conhecimentos sobre a estrutura textual do gênero em estudo, da linguagem utilizada, além de se situar em relação aos propósitos culturais e usos sociais característicos do gênero. Podemos, então, dizer que esta etapa é realizada por meio da sistematização e do aprofundamento que já estava acontecendo de acordo com as dificuldades dos alunos e as necessidades de subsídios para ampliação dos acontecimentos. Na produção final, o aluno consegue apresentar de forma prática os conhecimentos adquiridos, e junto com o professor podem avaliar os progressos ocorridos.

A elaboração de sequências didáticas nos faz pensar sobre situações diversificadas de leitura e escrita, de acordo com os objetos elencados. As sequências didáticas também contribuem para uma avaliação mais significativa, pois, a partir dela, temos clareza do que será ou foi ensinado, para que possamos construir instrumentos que possibilitem uma melhor avaliação e compreensão dos processos percorridos pelos alunos até a etapa final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84), ao proporem o trabalho com sequências didáticas, defendem que uma primeira etapa para se planejar o ensino é avaliar o que os alunos já são capazes de fazer de modo autônomo. Em relação à produção de texto, propõem que antes de solicitar que o aluno produza texto de um determinado gênero, seja realizada uma situação inicial que ajude a mobilizar seus conhecimentos prévios, para poder, em seguida, construir meios para que tenha conhecimentos suficientes sobre o tema e a situação de interação na qual o texto será produzido.

É o planejamento que direciona o trabalho a ser realizado no decorrer das atividades, permitindo que as sequências didáticas nos façam refletir sobre o que precisa ser feito e como fazer, além de avaliar os resultados. É fundamental engajar os alunos em um projeto de escrita que possa definir finalidades e destinatários para a escrita dos textos. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere à finalidade dos gêneros textuais, enfatizam que possuem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, contribuindo para escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação.

Apresentamos, a seguir, como gênero acadêmico, a sequência didática apresentada como produto final da pesquisa desenvolvida no Mestrado, ao Programa de Pós Graduação em Formação de Professores. Baseada na estrutura de sequência didática proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), essa sequência didática encontra-se inicialmente de forma resumida no quadro abaixo, obedecendo a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção

inicial; módulo1; módulo2; módulo *n* e produção final, adaptando a proposta de cada etapa ao nosso objeto de estudo: a posição discursiva do aluno, quanto à discussão da temática *bullying* em sala de aula, conforme relatamos com detalhes na descrição de suas etapas.

2.3.1.1. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

QUADRO II – PRINCIPAIS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ETAPA I	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Dinâmica de interação. Proposta de produção de texto relato pessoal a respeito da convivência com os colegas na escola.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
ATIVIDADES DE SONDAAGEM	Reflexão sobre a Música “Paz” (Gabriel O Pensador) Proposta de escrita sobre <i>bullying</i> a partir da leitura de uma tirinha. Identificação da situação-problema existente na escola.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
INTERPRETAÇÃO, PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DO TEXTO VERBAL E NÃO VERBAL	Compartilhamento com a turma da situação-problema identificada na sondagem. Apresentação do projeto para a turma.	
	Leitura da produção escrita por meio da troca de produção entre os colegas. Conversa da pesquisadora com a turma sobre os diferentes modos de escrever e de interpretar a tirinha, produzidos pela turma.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
ETAPA II	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	Leitura do texto “Amiguinhos da Onça”.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
LEITURA E PESQUISA DE TEXTOS SOBRE <i>BULLYING</i>	Apresentação de depoimentos de pessoas que já sofreram <i>bullying</i> , pesquisados pelos alunos na internet.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
	Leitura do texto “ <i>Bullying</i> : o exercício da intimidação”.	2 aulas (45 minutos, cada aula)
	Apresentação da pesquisa de textos sobre <i>bullying</i> realizada na biblioteca da escola. Leitura do texto “Eu tenho nome”.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)

MÓDULO II ESCRITA E REESCRITA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO	Apresentação do vídeo: Reportagem Garoto de 10 anos sofre <i>bullying</i> e é agredido dentro de escola em Cajazeiras-PB. Jornal da Paraíba. Discussões sobre o vídeo.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Produção de um artigo de opinião sobre <i>bullying</i> .	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Revisão e reescrita da produção do artigo de opinião com intervenções realizadas pelo professor.	2 Aulas (45 minutos, cada Aula)
MÓDULO III ESCRITA E REESCRITA DE CARTAZES E NARRATIVA-ARGUMENTATIVA	Realização da 1ª leitura do livro “Perseguição”, da autora Tânia Alexandre Martinelli. Trabalhando as estratégias de leitura relacionada à capa do livro, ao título, autor, assunto e a alguns episódios. Orientações para a leitura da parte “Três anos antes”, do livro “Perseguição”, da autora Tânia Alexandre Martinelli.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Compartilhamento da parte I – “Três anos antes”, do livro “Perseguição” da autora Tânia Alexandre Martinelli.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Produção de cartazes sobre <i>bullying</i> para uma campanha comunitária.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Apresentação em <i>data show</i> dos textos produzidos em grupo, para discussão e reflexão da produção entre colegas e professora.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Compartilhamento da leitura da parte II – “Três anos depois” até o final do livro “Perseguição”, da autora Tânia Alexandre Martinelli.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Produção de narrativa–argumentativa sobre <i>bullying</i> com base em situações vivenciadas pelos alunos ou em situações fictícias.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)

	<p>Revisão e reescrita da narrativa produzida individualmente com intervenções realizadas pelo professor.</p> <p>Discussão e reflexão da produção a partir dos textos impressos para reflexão entre professor e colegas (como leitores).</p>	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	Revisão e reescrita coletiva da narrativa da aluna A5 com intervenções realizadas pela professora pesquisadora.	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
	<p>Leitura das narrativas feitas por outros colegas da sala.</p> <p>Apresentação da leitura realizada.</p>	2 Aulas (45 minutos, cada aula)
<p>PRODUTO FINAL:</p> <p>Organização das narrativas produzidas na sala de aula em um livro impresso para a biblioteca da escola.</p> <p>Produções de vídeos com dramatizações de algumas narrativas escritas em sala de aula, para compartilhamento com alunos de outras turmas no dia dedicado ao combate ao <i>bullying</i> na escola.</p>		

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora (2018)

A sequência didática, apresentada no quadro acima, teve a intenção de contribuir para que o leitor tivesse de modo mais rápido uma visão dos gêneros trabalhados, e das etapas desenvolvidas no decorrer do seu desenvolvimento, com a pretensão também de despertar no leitor a curiosidade de conhecer mais profundamente como cada atividade foi desenvolvida. Nesse sentido, apresentamos com maiores detalhes como cada atividade foi desenvolvida, conforme expomos a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PROJETO NARRATIVAS SOBRE BULLYING APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPB

Essa sequência didática teve como objetivo geral de sua proposta metodológica desenvolver em sala de aula a produção de alguns gêneros textuais com a temática *bullying*, para que os alunos refletissem sobre sua escrita para a ampliação dos aspectos discursivos, linguísticos e textuais das suas produções na reescrita. Como objetivos específicos, tivemos:

a) Realizar uma sondagem sobre o *bullying* por meio de atividades escritas, para detectar situações-problemas vivenciados pelos alunos em sala de aula; b) Promover momentos de leituras e debates de textos sobre o *bullying*, para que o aluno ao produzir o texto se sinta vez mais seguro para escrever e para avaliar o próprio texto e o do colega.; c) Orientar a reescrita

de fragmentos que apresentam problemas ou inadequações relacionados à estrutura e organização discursiva e textual; d) Promover um momento coletivo para análise e reescrita coletiva de um texto escrito por um aluno. e) Estimular a organização de livro com as narrativas-argumentativas sobre *bullying* escritas pelos alunos para ser encaminhado à biblioteca da escola; f) Escolher um dia na escola para a prevenção do *bullying*.

A seguir, expomos a descrição das atividades desenvolvidas em cada etapa.

2.3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

1ª ETAPA (8 AULAS DE 45 MINUTOS CADA AULA): A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E ATIVIDADES DE SONDAÇÃO: A PRIMEIRA PRODUÇÃO

Primeiro momento: Produção escrita de um relato pessoal

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1- Realização de uma dinâmica para motivar os alunos para o desenvolvimento das atividades de sondagem. Procedendo a realização da dinâmica da seguinte maneira:

- Distribuição entre os alunos de cópias impressas dos *emoticons*;
- Conversa com os alunos fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos mesmos a respeito do contexto de circulação dos *emoticons*, do sentido e de tipos de situações em que são usados nas postagens das redes sociais por meio dos seguintes questionamentos:

- Onde costumamos encontrar imagens como essas?
- Como são chamadas?
- Qual sentido de cada uma?
- Em que momentos são usadas?

2 - Orientações para que os alunos escolham, dentre as imagens impressas, uma que possa responder o seguinte questionamento: Que *emoticon* lhe representa quando você encontra-se na escola?

3 - Conversa com os alunos informando que a atividade seguinte é de escrita, que irão produzir um relato pessoal, lembrando-os o que é um relato pessoal, orientando-os sobre o contexto de produção e circulação do texto que irão escrever.

4 - Entrega aos alunos da proposta de produção de texto para que, individualmente, a produção seja realizada, cujo título é “Amigos, nem sempre”.

5 - Recolhimento dos textos produzidos pelos alunos para enumerá-los, de forma que os mesmos tenham a característica anônima e sejam sorteados para a leitura que será realizada por um colega.

6 - Entrega a cada aluno do texto sorteado para que o mesmo faça a leitura do texto do colega de maneira silenciosa.

7 - Compartilhamento do texto lido.

8 - Momento de reflexão dos textos compartilhados a partir dos seguintes questionamentos:

- É importante relatar acontecimentos vivenciados no nosso dia a dia? Por quê?
- O que os relatos ouvidos nos revelaram?
- Por que situações como as relatadas acontecem na escola?
- Os relatos escritos podem contribuir para mudanças de atitudes das pessoas? De que forma?
- Como vocês se sentem depois de relatar um acontecimento vivenciado?
- Que avaliação você faz da aula de hoje?

9 - Realização de comentários, valorizando as respostas dos alunos e a produção de texto realizada.

Segundo momento: Produção de um artigo de opinião a partir de uma situação apresentada no gênero textual “Tirinha”

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Levar para sala de aula como um recurso motivador o áudio da música “Paz”, de Gabriel, O Pensador.

2 - Entrega, para cada aluno, de uma cópia impressa da música para que seja lida ou cantada durante a escuta do seu áudio;

3 - Solicitação que os alunos façam comentários, após escutar e ler a letra da música, tendo por base os questionamentos:

- Podemos relacionar a letra da música aos relatos produzidos por escritos e apresentados oralmente na aula anterior? Por quê?
- Que trechos da música nos ajudam a pensar sobre os relacionamentos que vivenciamos ou observamos na escola?

4 - Realização do seguinte comentário: Vimos que o relato pessoal pode retratar uma situação vivenciada na escola, e que a música também pode relatar fatos vividos dentro de um

determinado contexto histórico, ou um momento vivenciado, nos ajudando a refletir sobre aspectos que fazem parte do nosso cotidiano. A tirinha que será apresentada na proposta de produção seguinte também ajudará vocês a relembrem situações vivenciadas no cotidiano escolar, só que, diferentemente da proposta do texto anterior trabalhado, vocês terão que dar uma opinião.

5 - Entrega a cada aluno da proposta de texto impressa para que a atividade de escrita seja realizada individualmente.

6 - Realização, depois que os alunos terminarem a produção de texto dos seguintes questionamentos:

- A situação retratada na tirinha nos ajuda a lembrar situações vivenciadas na escola? Por quê?
- Na situação vivenciada pelo Kane, personagem da tirinha, aparece alguém para ajudá-lo? Nas situações que se assemelham à da tirinha, vivenciadas por você ou colegas na escola, também há alguém que tem a intenção de ajudar?
- Situações como a retratada na tirinha, geralmente, provoca na pessoa, determinada opinião. Qual o seu ponto de vista a respeito do assunto presente na tirinha?

7 - Diálogo informando aos alunos que as produções deles serão transcritas para o computador no programa *word*, e impressas para que cada aluno tenha acesso ao modo de produção dos colegas.

Terceiro momento: Análise do artigo de opinião produzido pelos colegas

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- Entrega a cada aluno dos textos dos colegas que foram transcritos de forma anônima para o computador.

- Realização de uma leitura coletiva dos textos que foram entregues, fazendo paradas para avaliação do modo como o texto foi produzido, tendo em vista o seguinte questionamento: O aluno conseguiu perceber qual era o assunto presente na tirinha? O modo como o texto foi escrito, a sua estrutura transmite uma opinião a respeito do *bullying*? Em que trecho do texto podemos perceber a visão que o aluno tem sobre o *bullying*?

- Diálogo enfatizando para que os alunos percebam que existem diferentes modos de leitura, de dar uma opinião e a forma como cada aluno se expressou precisa ser respeitada.

- Orientação aos alunos que, durante a realização das últimas atividades de produção de texto, foi detectada uma situação-problema existente no relacionamento dos alunos com os colegas na escola, pedindo que os mesmos digam qual situação-problema eles acham que foi detectada.
- Apresentação oral da situação-problema detectada e da proposta de atividades para serem trabalhadas nas aulas seguintes, com o objetivo promover melhorias no relacionamento escolar e na produção de texto relacionado aos aspectos discursivos.

2ª ETAPA: A CONSTITUIÇÃO DOS MÓDULOS:

MÓDULO I (8 AULAS DE 45 MINUTOS CADA)

Primeiro momento: Leitura e discussão do texto “Amiguinhos da Onça.”

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Contextualização da temática *bullying* falando que o assunto tem sido recorrente na nossa atualidade, que a prática de *bullying* tem sido alvo de muitas pesquisas, que essas pesquisas são importantes, pois são subsídios para que possamos falar com segurança e fundamentar nossa opinião a respeito desse assunto.
- 2 - Entrega a cada aluno de uma cópia do texto “Amiguinhos da Onça”.
- 3 - Realização de uma discussão sobre o texto “Amiguinhos da Onça”, de modo que os alunos possam com segurança apresentar argumentos para responder o seguinte questionamento: A prática de *bullying* pode ser considerada como uma brincadeira inofensiva?
- 4 - Solicitação para que os alunos realizem uma pesquisa extraclasse, que, com a ajuda de uma pessoa da família ou da escola, visitem sites que contenham depoimentos de pessoas que já sofreram *bullying*.

Segundo momento: Apresentação oral da pesquisa realizada na internet e discussão

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Solicitação para que os alunos apresentem oralmente para a turma os depoimentos encontrados na pesquisa extraclasse sugerida na aula anterior.
- 2 - Realização de uma discussão a partir dos seguintes questionamentos:
 - Como você vê a situação das pessoas que publicaram esses depoimentos?

- Qual foi objetivo das pessoas ao publicarem em sites da internet esses depoimentos?
- A publicação desses depoimentos pode contribuir para que as pessoas não pratiquem *bullying*?
- Com base nos depoimentos pesquisados como as vítimas de *bullying* se sentem?
- O que você pensa a respeito do comportamento de quem pratica *bullying*?
- O que leva uma pessoa a praticar *bullying*?
- Que características possuem as pessoas que geralmente são vítimas de *bullying*?
- Que atitudes devem ser tomadas por parte da vítima de *bullying*, da escola e da família?
- Como a família do agressor e a escola devem agir em relação ao comportamento de quem pratica *bullying*?

Terceiro momento: Leitura do texto *Bullying: o exercício da intimidação*.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Organização de uma roda de leitura para a leitura do texto: *Bullying: o exercício da intimidação*”.
- 2 - Realização de uma leitura compartilhada do texto *Bullying: o exercício da intimidação*, juntamente com os alunos.
- 3 - Orientações para que os alunos destaquem partes do texto lido que consideraram importantes e que registrassem no verso do texto alguns comentários que consideraram relevantes para serem apresentados no momento da discussão sobre o texto.
- 4 - Realização de um momento de discussão sobre o texto lido com base nos seguintes questionamentos:
 - Que trecho do texto lido mais lhe chamou atenção? Por que esse trecho lhe chamou atenção?
 - Que informações há em comum nesse texto e nos textos que já foram lidos por você anteriormente?
 - Por que essas informações se fizeram presentes em todos os textos já lidos?
 - Que trechos desse texto você usaria para argumentar seu posicionamento contra a prática de *bullying*?
 - Na escrita, como podemos fazer uso das palavras do autor de um texto lido, para fundamentar nosso posicionamento contra ou favor de assunto?

- A leitura do texto lido foi importante para você? Por quê?
- 5 - Solicitação para que os alunos formem pequenos grupos, e, em outro horário, pesquisem na biblioteca da escola textos que abordem a temática *bullying*, anotando em uma folha os títulos dos textos encontrados para, em seguida fazerem escolha de um dos textos listados para uma leitura em grupo e apresentação da mesma em sala de aula por meio da escrita em cartolina de trechos e ilustrações considerados importantes.

Quarto momento: Apresentação da pesquisa realizada na biblioteca da escola.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Diálogo com os alunos sobre a visita realizada a biblioteca, que textos sobre *bullying* foram encontrados por eles, fazendo uma lista escrita no quadro dos textos encontrados à medida que os alunos falavam.
- 2 - Solicitação para que cada grupo apresente como sugestão de leitura para outros colegas o texto lido na pesquisa, explicitando oralmente motivos que possam convencer e despertar a curiosidade para a leitura do texto sugerido.
- 3 - Orientações para a apresentação das leituras realizadas na pesquisa, enfatizando a importância da escuta e do respeito pelos colegas no momento de cada apresentação.
- 4 - Leitura compartilhada do texto “Eu tenho nome”.
- 5 - Discussão com os alunos depois das apresentações partindo das seguintes questões:
 - É possível ter um bom relacionamento com os colegas na escola? De que forma?
 - Que orientações podemos dar a uma pessoa que é vítima de *bullying*?

MÓDULO II (6 AULAS DE 45 MINUTOS CADA)

Primeiro momento: Apresentação de uma reportagem em vídeo sobre um caso de *bullying* em uma escola.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1- Realização do seguinte comentário: Na realização das atividades anteriores, percebemos qual é seu posicionamento a respeito da prática de *bullying*, no entanto gostaria que esse posicionamento acontecesse a partir da análise de uma situação real de *bullying*, e fizesse parte da produção escrita de um artigo de opinião.
- 2 - Apresentação de uma situação real de *bullying* em vídeo por meio do data show.

3 - Realização de uma discussão coletiva a partir dos seguintes questionamentos:

- O que você achou do vídeo?
- A situação de *bullying* vivenciada pelo aluno se aproxima das que foram relatadas por vocês nas produções de textos já realizadas?
- De que modo essa situação se diferencia das situações de *bullying* que acontece em nossa escola?
- Por que situações como essa do vídeo acontecem nas escolas?
- O que você pensa a respeito da prática de *bullying*?
- O vídeo colabora para um entendimento melhor da prática de *bullying*? Por quê?

Segundo momento: Escrita do artigo de opinião

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Entrega para cada aluno a proposta de produção impressa e pedir que os alunos leiam coletivamente a proposta, dando explicações conforme as dúvidas apresentadas.

2 - Orientações durante a produção escrita, a partir do que o aluno conseguiu escrever e do que pretende escrever.

3 - Recolhimento dos textos produzidos para que os mesmos sejam avaliados e devolvidos para a reescrita.

Terceiro momento: Revisão da produção do artigo de opinião e reescrita

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Entrega a cada aluno o artigo de opinião produzido na aula anterior, indicando oralmente trechos que devem ser ampliados, modificados ou suprimidos.

2 - Solicitação para que antes da reescrita, o aluno releia seu texto por completo, avaliando os trechos que precisam ser revistos conforme as orientações dadas oralmente pelo professor.

3 - Realização de intervenções durante o momento de reescrita, quando o aluno solicitar algumas orientações, para que o mesmo a partir do seu próprio dizer possa fazer as alterações necessárias para que o texto atenda sua finalidade, conforme o contexto em que irá circular e os interlocutores.

4 - Orientar que os alunos façam uma leitura dos textos reescritos, a partir da troca dos textos entre colegas.

5 - Solicitação para que os alunos socializem a leitura feita do texto do colega.

MÓDULO III (20 AULAS DE 45 MINUTOS CADA)

Primeiro momento: Leitura e discussão das primeiras páginas do livro Perseguição de Tânia Martinelli.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Diálogo abordando a importância da leitura em nossa vida a partir das experiências de leituras dos alunos, realizando os seguintes questionamentos:

- Que tipos de livros vocês costumam ler?
- Com que objetivos vocês leem?
- Ler é importante? Por quê?

2 - Orientações para os alunos quanto a importância da leitura na nossa sociedade, destacando que para que sejam sujeitos leitores, é preciso que leiam e busquem entender o que leem, enfatizando também a necessidade da leitura de um livro por completo, e não apenas de pequenos textos ou fragmentos.

2 - Realização da entrega a cada aluno da cópia impressa do livro “Perseguição”, de Tânia Martinelli (2009).

3 - Entrega do livro original ao primeiro aluno do círculo e pedir que observe a capa do mesmo, em seguida, para o próximo aluno até que todos tenham feito observações da capa.

4 - Apresentação da capa do livro para os alunos no *data show* sugerindo que façam uma leitura da mesma, partindo dos seguintes questionamentos:

- Que imagem faz parte da capa do livro?
- Por que será que essa imagem foi escolhida para a capa?
- Há uma relação da imagem com o título? Como podemos compreender essa relação?
- Que tipos de acontecimentos retratados no livro podem relacionar título e imagem?

5 - Orientações para que os alunos leiam a orelha do livro para que colham algumas informações sobre a história narrada no livro, e as comparem com as previsões feitas pela turma a respeito da história retratada no livro.

6 - Contextualização da temática do livro, lembrando algumas atividades sobre *bullying* já desenvolvidas em sala de aula.

7 - Orientações para que os alunos façam uma leitura silenciosa da página 5 a 14 do livro “Perseguição”, de Tânia Martinelli(2009).

8 - Realização depois do momento de leitura de um compartilhamento da leitura feita do livro estudado), com os seguintes questionamentos:

- Que tipo de narração foi adotada pela autora em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa?
- Quem são os personagens principais?
- Que situação inicial é retratada na narrativa?
- Que características físicas e psicológicas apresentam os personagens principais?
- A linguagem do livro é de fácil compreensão?
- Como é o relacionamento entre os personagens?
- Como as personagens encaram as situações vivenciadas?
- As situações vivenciadas pelos personagens acontecem também aqui nessa escola?

9 - Orientações para que os alunos continuem com a leitura do livro em casa, que façam a leitura até a primeira parte do livro, tendo em vista que a escrita da narrativa é dividida em: primeira parte e segunda parte.

Segundo momento: Compartilhamento da leitura da primeira parte do livro Perseguição de Tânia Martinelli e discussão

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Solicitação para que os alunos compartilhem a leitura da primeira parte do livro “Perseguição”, de Tânia Martinelli realizada extraclasse.

2 - Realização do seguinte questionamento para os alunos:

- A escola estava preocupada com o relacionamento entre os alunos? Por quê?
- Como ela deveria agir?
- O que poderia ser feito para que os personagens Léo e Malu fossem ajudados?
- O que vocês sugerem para que as práticas de *bullying* não aconteçam na escola?

3 - Elaboração de uma proposta de produção de texto que inclua uma sugestão dada pelos alunos no questionamento anterior.

Terceiro momento: Produção de cartazes para campanha comunitária sobre *bullying*

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Realização de um diálogo informando que os alunos formem pequenos grupos e entregar para o grupo a proposta de produção impressa sobre a produção de cartazes para uma

campanha comunitária, e pedir que os alunos leiam coletivamente a proposta, dando explicações conforme as dúvidas apresentadas.

2 - Orientações para a produção escrita a partir do que os alunos conseguiram escrever e do pretendem escrever.

3 - Solicitação para que os alunos revisem os textos produzidos e em casa transcrevam para o computador para que o texto produzido possa cumprir sua finalidade.

Quarto momento: Compartilhamento dos cartazes de campanha comunitária.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Solicitação para que cada grupo apresente o cartaz produzido fazendo uma leitura do mesmo para a turma, explicando a relação entre imagem e texto.

2 - Orientações para que os alunos deem continuidade à leitura do livro “Perseguição”, de Tânia Martinelli, a partir do início da segunda parte do livro, sugerindo, ao final da aula, que a leitura do livro seja concluída em casa.

Quinto momento: Compartilhamento da leitura do livro Perseguição de Tânia Martinelli realizada extraclasse.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Realização de um momento de compartilhamento da leitura do livro Perseguição de Tânia Martinelli realizada extraclasse. Cada aluno fala sobre os acontecimentos da II parte da história, fazendo comentários que envolvam os seguintes questionamentos:

- Os personagens conseguiram resolver os conflitos? De que forma?
- O final da história lhe surpreendeu? Por quê?
- Como a história poderia ter sido terminada? Por quê?
- Qual foi o papel da escola ao perceber a existência da prática de *bullying*?
- A história contribui para a compreensão e prevenção da prática de *bullying*?
- Situações retratadas na história se assemelham a situações vivenciadas em nosso contexto escolar? De que forma?
- De que forma os personagens da história poderiam ter sido ajudados?

2 - Solicitação para que o aluno ocupe o lugar de um dos personagens e expresse oralmente como o mesmo se sentia, explicando em seguida porque fez a escolha desse personagem.

Sexto momento: Proposta de produção de narrativa-argumentativa.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Entrega para cada aluno a proposta de produção impressa, e solicitação que os alunos leiam coletivamente a proposta, dando explicações conforme as dúvidas apresentadas.
- 2 - Orientações para o aluno, durante a produção escrita, a partir do que ele conseguiu escrever e do pretende escrever.

Sétimo momento: Reescrita da produção de narrativa-argumentativa e socialização a partir da troca dos textos entre colegas

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Entrega a cada aluno da narrativa-argumentativa, produzida na aula anterior, indicando oralmente trechos que devem ser ampliados, modificados ou suprimidos.
- 2 - Orientação para que antes da reescrita, o aluno releia seu texto por completo, avaliando os trechos que precisam ser revistos conforme as orientações dadas oralmente pelo professor antes da produção do texto.
- 3 - Realizações de intervenções durante o momento de reescrita, quando o aluno solicitar algumas orientações, para que o mesmo, a partir do seu próprio dizer, possa fazer as alterações necessárias para que o texto atenda sua finalidade, conforme o contexto em que irá circular e os interlocutores.
- 4 - Solicitação de uma leitura dos textos reescritos a partir da troca dos textos entre colegas.
- 5 - Organização de um momento para que os alunos socializem a leitura feita do texto do colega.

Oitavo momento: Revisão e reescrita de uma narrativa-argumentativa escrita por um aluno da turma.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

- 1 - Apresentação para a turma por meio de cópias impressas da transcrição de uma narrativa-argumentativa de um aluno e orientações para a revisão e a reescrita
- 2 - Realização de uma leitura silenciosa do texto transcrito.
- 3 - Propor uma avaliação coletiva do texto transcrito com base nos questionamentos:
 - Vocês conseguiram compreender o texto? Por quê?

- O que vocês acham que está faltando nesse texto para que tenha sentido e cumpra sua finalidade?
- Quais trechos apresentam ideias confusas? Como esclarecê-las?
- Que trechos podem ser agrupados?
- Que final podemos criar para essa narrativa?

4 - Realização de anotações no quadro das sugestões dadas pelos alunos para o momento de reescrita.

5 - Orientações para que os alunos organizem oralmente o texto e o ditem para que a professora reescreva no quadro, e todos reescrevam em seus cadernos.

6 - Orientações para que os alunos, depois da reescrita, avaliem como ficou o texto.

Nono momento: Produção final. Orientações para a organização extraclasse das narrativas-argumentativas sobre *bullying* para a formação de um livro que será entregue à biblioteca da escola.

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Formação de grupos de quatro alunos para troca de leitura das produções entre colegas do mesmo grupo;

2 - Realização da avaliação do texto do colega com base no questionamento que fizemos oralmente.

- Você conseguiu fazer a leitura do texto do/da colega?
- A forma como a narrativa foi desenvolvida e a linguagem utilizada atende aos interlocutores?
- Precisa fazer alguma alteração na escrita? O que precisa ser modificado?

3 - Solicitação de sugestões para a digitação dos textos: Como deve ser a digitação dos textos? Que fonte vamos usar? Cada aluno deve digitar o seu texto? Como reunir todos os textos para impressão? Como enumerar os textos no livro pela ordem alfabética do nome dos alunos ou aleatoriamente, sem critérios? E a capa do livro como deve ser produzida? Alguém da turma pode fazer a ilustração?

4 - Orientação para que cada aluno digite seu texto e envie para o e-mail combinado.

5 - Solicitação de que alguns alunos compareçam no dia combinado a escola, para que seja feita a impressão dos textos com as pessoas da secretaria da escola.

6 - Entrega dos textos impressos para que possamos fazer a apresentação do livro e a encadernação.

Décimo momento: Leitura em pequenos grupos das narrativas escritas pelos colegas, e escolha de narrativas para serem dramatizadas

Número de aulas: 02

Tempo de duração: 90 minutos

1 - Divisão de grupo para escolha de uma das narrativas-argumentativas já escritas em sala de aula, para ser dramatizada pelo grupo e registrada em vídeo para apresentação para outras turmas, no dia dedicado à prevenção do *bullying* na escola.

2 - Ensaio da dramatização.

Nessa etapa, os alunos também apresentaram para toda escola vídeos de dramatização de algumas narrativas sobre *bullying*, produzidas por eles em classe. Esses vídeos foram produzidos pelos próprios alunos, como atividade extraclasse com o uso do celular, tendo em vista que o espaço da sala de aula era pequeno para apresentação em tempo real, isto é, ao vivo.

Frente a essa dificuldade de espaço na escola, os alunos, depois de decidirem com a professora, o diretor e demais professores da escola, a data para o dia de combate ao *bullying* na escola, visitaram cada turma convidando os colegas para assistirem aos vídeos que haviam produzidos.

E, assim, no dia combinado, houve um horário específico para que cada turma da escola fosse assistir, juntamente com o professor do horário, aos vídeos que foram apresentados em *data show*. Esse momento foi um momento muito importante para turma pois, posicionaram-se não apenas nos vídeos, mas também oralmente, ao apresentarem trabalhos que haviam sido escritos, sempre procurando chamar atenção dos interlocutores para a necessidade de combater o *bullying*.

As narrativas sobre *bullying* foram organizadas em um livro, acompanhado de um CD com as narrativas que haviam sido gravadas em vídeos e foram entregues na biblioteca da escola.

Ao chegar a essa etapa final, os alunos avaliaram juntamente com a professora-pesquisadora os processos percorridos, mostrando-se satisfeitos com os conhecimentos adquiridos e compartilhados, sentindo-se motivados para o desenvolvimento da produção de texto.

2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DO *CORPUS*

Para que os dados da pesquisa pudessem ser interpretados, utilizamos como instrumento o diário de campo, em virtude de que o barulho externo na escola não favorecia a realização de gravações, assim como também porque nos primeiros momentos de pesquisa a utilização da gravação se revelou inviável, porque por fazerem pouco uso dos recursos tecnológicos, os sujeitos da pesquisa se comportavam de forma tímida diante do uso de um gravador de voz, o que poderia comprometer os resultados da pesquisa.

A partir das orientações de Bortoni-Ricardo (2008), utilizamos o diário de campo para registrar alguns questionamentos dos alunos, proferidos em sala de aula, narrativas de algumas atividades desenvolvidas com os alunos, trechos dos textos dos alunos que precisavam ser revistos, metodologia utilizada na realização de algumas atividades, situações em que os alunos apresentaram dificuldades para a realização de uma atividade, e situações em que algumas dificuldades foram superadas. O registro, no diário de campo, acontecia na medida em que as atividades transcorriam em sala de aula, ou na hora do intervalo.

O diário de campo é um instrumento que sempre esteve presente na vida profissional da professora – pesquisadora, pois, desde que iniciou sua vida profissional, conduz diariamente um caderno em seu material pedagógico, para registrar informações importantes de cada aula, por isso que a utilização desse instrumento, durante a pesquisa, aconteceu de maneira satisfatória.

Além do diário de campo, podemos destacar a importância de outros instrumentos que se fizeram presentes na pesquisa como: o texto dos alunos, a sequência didática como produto final da pesquisa e instrumento de intervenção, as intervenções orais do professor para a reescrita dos textos. Além disso, contamos com os recursos pedagógicos como: o computador, a biblioteca, o livro *Perseguição* de Tânia Martinelli, o vídeo, os textos sobre *bullying* que foram lidos pelos alunos.

Na análise dos dados, apresentamos a transcrição da produção de texto dos alunos como recorte I, II, III etc, numa sequência gradativa, do momento de sondagem até a produção final. A identificação do aluno é feita como Aluno1 (A1), Aluno5 (A5), Aluno 11(A11) na produção em grupo como grupo 1, grupo 2 etc, e a produção coletiva, como PC1.

Quanto ao *corpus* da pesquisa, o mesmo é constituído de textos de três sujeitos, selecionados para a pesquisa por apresentarem dificuldades para produzir textos, quanto aos aspectos discursivos, linguísticos e textuais e se revelarem diante das dificuldades de escrita, sempre dispostos a realizar as atividades de reescritas, demonstrando que as intervenções da

professora–pesquisadora contribuíram para a ampliação nas reescritas dos aspectos discursivos.

Na seleção do *corpus*, escolhemos produções originais e suas versões (reescritas), suscitando reflexões sobre o discurso do aluno, descrevendo a sua percepção sobre a temática, sobre si próprio, o mundo e o outro. A quantidade de produção de texto, selecionada para análise dos dados, foi definida durante o desenvolvimento da pesquisa, de forma que atendeu ao objetivo da pesquisa, ao tipo de investigação, e ao tempo disponível para a pesquisa.

O desenvolvimento da sequência didática foi muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto. Envolveu um trabalho de estudo, pesquisa e autoria por parte do professor-pesquisador, que, ao propor cada proposta de produção de texto em sala de aula, ofereceu aos alunos a contextualização do assunto abordado, estratégias para a reflexão em relação ao respeito às diferenças, e à liberdade para o aluno expressar as suas subjetividades, manifestar suas experiências, vivências, sonhos, fantasias, medos, frustrações e propostas de enfrentamento e prevenção ao *bullying*.

Incluindo os anseios, as necessidades e curiosidades da turma do 7º Ano, a sequência envolveu situações diversificadas de leitura e escrita de acordo com os objetivos almejados, contribuindo para o planejamento de ações a serem desenvolvidas e para a compreensão dos processos percorridos pelos alunos até a etapa final, favorecendo uma avaliação mais significativa para a melhoria do ensino-aprendizagem. Esse processo terá seus resultados especificados no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, obtidos durante o desenvolvimento de uma sequência didática, a qual permitiu que o aluno produzisse alguns gêneros textuais como o relato pessoal, o artigo de opinião, cartazes para uma campanha comunitária sobre *bullying*, e narrativas-argumentativas sobre *bullying*, tendo em vista que o aluno para se posicionar contra a prática do *bullying* e denunciar situações que acontecem na escola precisa saber relatar, opinar e narrar para convencer o outro de que a prática de *bullying* traz consequências e por isso deve ser evitada.

Assim, consideramos importante que o aluno não tivesse apenas conhecimento sobre a temática, e a estrutura dos textos propostos para produção escrita, mas que exercitasse conhecimentos sobre a produção de sentidos no texto que produz, de forma a contribuir para a reflexão e mudanças quanto à prática de *bullying*.

A análise dos dados desenvolveu-se de acordo com a ordem das propostas de produção de textos, desenvolvidas em sala de aula, contemplando os seguintes objetivos: objetivo geral contribuir com a reflexão sobre o processo de produção textual na escola, e sua relação com a formação do aluno enquanto sujeito leitor e escrito e, objetivos: a) Identificar os posicionamentos dos alunos em relação à temática *bullying*, durante o desenvolvimento de uma sequência didática (SD). b) Analisar a posição discursiva do aluno em relação à temática *bullying* durante o processo de produção textual, após situações interlocutivas vivenciadas em sala de aula. c) Descrever as mudanças discursivas entre a 1ª produção de texto e outras produções desenvolvidas no decorrer da sequência didática, destacando na progressão textual, os movimentos do sujeito para assumir o seu dizer.

Passamos a demonstrar, progressivamente, nas produções de textos selecionados, como interpretamos esses movimentos dos alunos, enquanto sujeitos do seu dizer.

3.1. COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DO ALUNO NAS ATIVIDADES DE SONDAÇÃO

Com o objetivo de trabalhar uma proposta de produção de texto relacionada às vivências do aluno na escola, sobre o que realmente ele sabe e conhece, realizamos atividades de sondagem: a produção de um relato e a produção de um texto de opinião.

Nessa etapa I, analisamos as produções, procurando identificar se a prática do *bullying* se fazia presente no contexto educacional dos sujeitos da pesquisa, e se eles eram capazes de identificar a temática *bullying* por meio do gênero textual tirinhas. A forma como o sujeito fez a análise de situações vivenciadas em seu dia a dia e da situação retratada na tirinha, os recursos linguísticos que utilizou nos indicaram sua percepção do *bullying* e a posição que ele ocupava diante dessa temática. Fizemos também uma reflexão e uma análise no sentido de descobrir, se o modo como o sujeito escreveu, comprometeu o sentido da escrita.

A análise das atividades de sondagem nos confirmou a temática *bullying* como uma temática necessária e importante para ser trabalhada em sala de aula. Assim, as propostas de atividades de produção de texto tiveram como foco o *bullying*.

Todos os textos que se apresentam nessa análise foram transcritos, digitados e xerocados para que os alunos compreendessem os diferentes modos de dizer dos colegas em relação à temática. Iremos, então, apresentar o relato pessoal primeiro texto produzido no momento de sondagem.

3.1.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATO PESSOAL

O gênero relato realmente permite que o aluno se sinta capaz de escrever sobre o que vivenciou ou presenciou, e ao descrever fatos reais, concretos que fazem parte de sua história, sente que pode não apenas descrever os fatos, mas tem o poder de entrelaçá-los com outras histórias e tocar o coração daqueles que não conseguem respeitar as diferenças.

Essa proposta de produção aproximou os alunos da realidade deles, dos conflitos vivenciados no contexto escolar, revelando como eram as relações de amizade e como se posicionavam diante das situações de conflitos. Foi elaborada pela pesquisadora, contendo informações sobre o gênero textual a que pertence, contexto de produção e de circulação, de modo que esclarecia para os alunos o que eles deveriam escrever, como deveriam escrever e por que deveriam escrever.

Apresentaremos a seguir recortes de três alunos: aluno1 (A1), aluno 5 (A5), aluno 11 (A11), por meio dos quais podemos identificar algumas das dificuldades dos alunos, relacionadas aos aspectos discursivos, textuais e linguísticos,

O recorte seguinte foi escrito pelo aluno1 A1, o qual também nos revela a existência de *bullying* na escola onde estuda.

RECORTE I

Um dia desse mas praticamente ano passado teve uma brincade que era ruim nos tinha que tocar os medinho para começa. Air era assim si nos sentasi no cadera e não pedisse lesenso levaria um lapada na costa i eles dava devaga e era forte que ficava ao marco doía de mais. Mas só que teve um problema uns alunos de outro turma fizeram o omenino bateu as costa na quina e fez um corte profunde pontiar ai acabou na escola.

So que na rua ainda tenho o menino bateu é doeu muito.

Aluno: 7º Ano, A1. Fonte: Acervo da pesquisadora

O aluno A1 faz um relato de um acontecimento que ocorreu no ano anterior, fazendo uso do interdiscurso, contando fatos que se passaram com outra pessoa, no entanto, ao utilizar o pronome nós no trecho “se nos sentasi na cadera”, se coloca fazendo parte do acontecimento, revelando-se como sujeito de discurso no movimento da enunciação.

Ao descrever a brincadeira que acontecia na escola, conceituando-a como brincadeira de mau gosto, registrou impressões e sensações que nos faz identificá-lo como vítima do *bullying*, assim como outros alunos, retratando então, que nem sempre há amizades entre as pessoas, que o modo como os sujeitos agiam ao desenvolverem uma brincadeira, contradiz o sentido da palavra amizade, pois quem é amigo não machuca o outro, nem causa situações de constrangimento e dor.

O discurso do aluno A1 também revela que as brincadeiras nem sempre são inofensivas como parecem ser. Ao procurar descrever a regra da brincadeira de mau gosto, o aluno A1 utilizou a palavra “lapada” como uma punição para quem transgredisse a regra ditada por um aluno ou grupo de alunos, que ocupam nessa condição, o lugar de chefe, de quem tem o poder de mandar no outro. A regra que fazia parte da brincadeira, confirma a existência de uma formação ideológica, em que uns mandam e outros obedecem, retratando uma relação desigual de poder, advinda da ideologia existente na nossa sociedade.

Pensando no que diz Orlandi (2012, p.13) que, quando se lê “considera-se não apenas o que é dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que está significando,” essa palavra “lapada³” nos faz viajar no tempo e irmos a um passado bem

³ A palavra “lapada,” nessas frases, apresenta sentido outros, conforme a situação de enunciação, diferentemente da palavra lapada empregada pelo aluno, que de acordo com o *Dicionário Online de Português* encontrado na página <<https://www.dicio.com.br/lapada/>> Acesso em 17 de Abril de 2017 às 10:40. A palavra lapada é um

distante, à época da escravidão, especificamente, aos textos que citavam o sofrimento dos escravos, quando apanhavam nas senzalas, por não cumprimento de uma ordem de seu patrão ou feitor, pois isso, conforme nos orienta Orlandi (2012, p.15) “... ninguém lê um texto o que quer, do jeito que quer...,”mas construindo relações de sentido.

A palavra “lapada” também nos lembra de frases já ouvidas no nosso cotidiano como: a) O político “venceu de lapada” as eleições. b) O time levou outra “lapada”. c) O pai deu uma “lapada” com cinturão no filho. d) O freguês pediu uma “lapada” de cana.

Pela forma como o aluno utilizou a palavra “lapada” em seu texto, compreendemos que o mesmo conhece o sentido dessa palavra, no entanto durante a análise do seu texto no papel de professora, de ensinar o aluno que o (s) sentido(s) sempre pode ser outro e que há vários e não apenas um, fiquei a perguntar: como a leitura desse texto irá ser realizada por um colega de classe, será que ele tem conhecimento do significado dessa palavra? Esse questionamento passou a ser uma questão para ser problematizada em um segundo momento, no momento em que a leitura do texto fosse realizada por um colega e apresentada para turma.

E assim depois que o texto é compartilhado por um colega, sem o mesmo fazer nenhum comentário a respeito da palavra “lapada,” a professora-pesquisadora aproveitou o momento para questionar: Qual o sentido da palavra lapada no texto que foi apresentado? O que o aluno quis dizer com a palavra “lapada”? Não demorou muito para que vários alunos esclarecessem que era que se referia a uma tapa nas costas, regra de uma brincadeira que acontecia na escola nas salas do Ensino Médio, o aluno que chegasse na sala e sentasse na cadeira sem pedir licença para alguns alunos, levaria uma tapa nas costas.

Partindo do conhecimento dos alunos que conheciam o sentido da palavra “lapada” dentro do contexto apresentado, a professora também aproveitou a oportunidade para explorar os outros sentidos para essa mesma palavra, pedindo que os alunos citassem frases em que a palavra “lapada” tenha outros sentidos, logo lembraram de uma parte da letra da música de Wesley Safadão⁴ “Comigo é assim, lapada, lapada,” e de que os pais falam que antigamente podiam dar uma lapada no filho. Os sentidos da palavra foram explorados e a professora – pesquisadora depois apresenta outros sentidos para a palavra lapada por meio de frases, explicando que determinadas palavras ou expressões, de acordo com o contexto, Podem ter o

substantivo feminino, cuja etimologia é formada por lapa+ ada, apresentando quatro acepções:1. O mesmo que lapa. 2. Bofetada, pancada. 3 (jornalismo) nota curta. 4. Dose (normalmente de cachaça).

⁴ Wesley Oliveira da Silva mais conhecido como Wesley Safadão, é cantor, produtor musical, e empresário que teve o início de sua carreira como cantor da banda Garota Safada, no entanto logo iniciou carreira solo adquirindo uma projeção nacional. <https://biografiasumida.com.br/biografia-wesley-safadao/>. Acesso em 17 de Abril de 2017 às 10:40.

sentido pejorativo, que denigre a imagem do outro, tirando a liberdade de escolha, de pensar e de agir, que não se pode defender a democracia quando se humilha, e trata o outro de modo inferior, que não podemos ir de encontro apenas à opinião de um grupo que se sente superior aos demais, que, por pensar de uma determinada forma, exclui quem não se encaixa na sua forma de pensar, ser e agir.

O que observamos nos relatos dos alunos é que essa brincadeira não é uma simples brincadeira inofensiva, há uma relação de poder em que um manda e outros obedecem, reflete uma situação ameaçadora, que humilha a vítima, deixa magoada e que usa de força física, o que impulsiona a violência, uma vez que outros colegas se sentem no direito de revidar.

Esse tipo de brincadeira, ainda segundo os alunos no momento de compartilhamento do texto em sala de aula, só teve fim na escola depois que um dos alunos acabou sendo machucado, ao tentar se desviar da tapa do colega bateu com a cabeça no vidro da janela e cortou o rosto, tendo que se dirigir ao hospital. Era uma brincadeira que se desenvolvia na turma, sem o conhecimento da direção e dos professores, ocorria nos momentos do intervalo e/ou quando ainda não tinha professor na sala de aula, tendo sido apenas identificada pela direção e pelos professores, quando o aluno foi prejudicado.

Observamos também no relato do aluno A1 que, o mesmo, ao escrever, tem noção da importância do tempo para o gênero relato, pois inicia seu texto com a expressão temporal “Um dia” e, em seguida, se refere com maior precisão a esse tempo utilizando “o ano passado”, no entanto apresenta dificuldades quanto às normas ortográficas, isto é, escreve sem nenhuma preocupação com a ortografia, com a concordância nominal e verbal, porém tais transgressões não prejudicaram o entendimento do texto.

O recorte a seguir foi escrito pela aluna A5, que faz uso de diferentes ideias para revelar seu posicionamento a respeito do relacionamento entre os colegas na escola. A desarticulação entre as suas ideias, nos faz refletir sobre como o professor deve posiciona-se diante do dizer do aluno.

RECORTE II

A situação de doença que é doença ficar tudo doente.

Situação de uma amiga que deixar tudo doente que fazer amigo todos.

A situação brincadeira de maugosto que les fazer a pessoa doente.

Os Amigos deixar a pessoa magnada que muto riam a pessoa magnada é não gostei quando a pessoa está triste pela outra pessoa.

Situação de problemas que tem muita amiga que ficar como raiva eu não gostei codo a pessoa ficar como raiva da pessoa.

Tem muitos amigos que fala da pessoa pelo meu de mundo.

Situação do problema que todos ficar doente do ambiente que ficar todos doente do dia ambiente.

Aluno: 7º Ano, A5.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Analisando o modo como o discurso produz sentidos, conforme é orientado pela Análise do Discurso, compreendemos que o discurso da aluna A5 é atravessado, conforme diz Orlandi (2006, p.23), por diferentes formações discursivas, pois em seu discurso a expressão situação-problema é usada para diferentes contextos, para o contexto de uma situação de doença, de raiva, de mágoa e de calúnia.

Os sentidos atribuídos pela aluna A5 à expressão “situação-problema”, como situação de raiva, de mágoa e de calúnia, podem indicar que a mesma compreende que o relacionamento de amizade entre as pessoas nem sempre é verdadeiro, que as pessoas se dizem muitas vezes amigas das outras, no entanto agem de maneira contraditória com atitudes que não caracterizam uma relação de amizade.

Quando a aluna A5 diz “tem muitos amigos que fala da pessoa pelo meu de mundo,”, relembra uma situação de calúnia em que uma pessoa fala mal da outra, as palavras usadas podem ser ambíguas, podem ter também outro sentido, pode ser apenas que a pessoa menciona a outra ao viajar por vários lugares. Conforme a Análise do Discurso, na enunciação, os sentidos dialogam: os que estão explícitos com os que estão implícitos.

Ainda sobre a interpretação que a aluna A5 faz da expressão “situação-problema”, evidência uma dificuldade de progressão das ideias, não há uma relação articulada de um sentido com o outro, e o último parágrafo também é incompreensível, pois a aluna A5 novamente utiliza a palavra “doença” e, dessa vez, acrescenta a palavra “ambiente”, entre as quais não conseguimos fazer uma ligação para depreender algum sentido. Essa desarticulação caracteriza o texto como incoerente, desse modo a autoria da aluna A5 fica comprometida, pois, conforme diz Orlandi (2012, p.105), para ser autor não basta ao sujeito “falar”, falando ele é apenas falante. Não basta “dizer” para ser autor, dizendo é apenas locutor. Também não basta enunciar algo. Com base nesse dizer da autora compreendemos então, que para que um sujeito seja considerado autor é necessário que o seu dizer seja interpretado.

Diante de textos como esse, o professor não pode desvalorizar o que o aluno já conseguiu produzir. O que o aluno já consegue escrever deve ser sempre visto como um

indicador para que o professor possa planejar novas estratégias para que ele avance no seu domínio discursivo como diz Orlandi (2012, p.23) “... a estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor.” A partir desse dizer da autora, compreendemos que é por meio de expressões confusas, sem coerência e coesão que o professor pode ajudar o aluno a avançar, a ampliar seus aspectos discursivos, sintáticos e morfológicos.

O aluno precisa pensar sobre o que escreve, sobre os sentidos materializados em seu texto, não existe avanço se o professor não coloca o aluno diante do seu próprio dizer, uma vez que, ainda segundo Orlandi (2012, p.24) “...a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa: ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam.” Assim sendo, o professor precisa orientar o autor do texto, para que ele seja o leitor do seu próprio texto, e possa atribuir sentido às próprias palavras.

Pensando numa forma de como o professor poderia orientar a escrita desse texto, e de textos semelhantes, o que parece mais indicado é procurar desenvolver um diálogo com o autor do texto. Nessa situação específica, é indicado sugerir que o aluno: a) Fale de um modo geral sobre o que escreve. b) Leia cada parágrafo e o explique. c) Reconte e escreva com a supervisão do professor.

Articulando a compreensão de cada texto analisado, compreendemos que ensinar a escrever, como diz Geraldi (2010, p.169), exige que o professor produza as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente. Nesse sentido, a escrita revela-se como uma troca, uma negociação de significados que vão adquirindo sentido à medida que, no papel de mediador, o professor vai interagindo com o aluno, dividindo o momento da escrita, ajudando-o a ocupar o seu lugar de autoria.

O recorte a seguir pertence ao aluno A11, retrata uma situação de conflito entre amigos, causada pela existência de pensamentos ideológicos por parte de um dos amigos.

RECORTE III

Briga na sala de aula

Tudo começou no sexto ano quando inicio do ano Maicom e Willameram os melhores amigos passou o ano todinho mas quando estava perto de acabar o ano parese que au decorer do ano eles começaram a ter uma relação conturbada e parese que a raiva foi se acumulando ao decorer do ano quando estava perto do fim do ano,teve a briga do ano eram Maicom e William:

Maicom: seu boiola de cabelo empe, porco espinho.

Willyam: maquita doida.

E assim foi a aula toda.

E por incrível que pareça eles no outro dia estavam amigos de novo até que isso acabou no fim do ano quando os dois ficaram reprovados até hoje ele não são amigos.

Aluno: 7º Ano, A11.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Analisando como o texto do aluno A11 encontra-se organizado discursivamente, a partir da concepção da análise do discurso, que considera o texto como um espaço discursivo de articulação do(s) discurso(s) compreendemos que, em seu discurso o aluno A11 tem a concepção de que nem sempre há sentimento de amizade entre as pessoas, que o modo de agir de uma pessoa muitas vezes se revela contrário ao sentido da palavra amizade.

O posicionamento do aluno A11 em relação à temática amigos nem sempre nos faz compreender que num relacionamento de amizade, há conflitos que separa as pessoas, que o uso de determinadas palavras faz com que uma pessoa se distancie da outra, mas quando a amizade é verdadeira ela não tem fim, dura para sempre. Para retratar um conflito vivenciado na escola, o aluno A11 consegue marcar o lugar dos sujeitos no enunciado utilizando o discurso direto, como um sujeito-autor trabalhando a organização da textualidade de seu texto.

Para descrever o relacionamento entre os amigos na escola, o aluno A11 usa a palavra “conturbada,” construindo um trecho muito confuso: “mas quando estava perto de acabar o ano parece que au decorer do ano eles começaram a ter uma relação conturbada...” Nesse trecho, o leitor não consegue decifrar se eles não conseguiram se entender durante o ano todo, ou apenas quando estava perto do final de ano. Tempos esses que são imprecisos, não definem quando exatamente tudo o que acontece, apresentando várias possibilidades de sentido.

De modo geral, fazendo uma retrospectiva dos três textos analisados, anteriormente, podemos dizer que o modo como cada aluno escreveu nos leva à compreensão de que o gênero textual relato pessoal contribuiu para que pudéssemos avaliar se a temática *bullying* seria uma alternativa adequada para trabalhar a produção de texto em sala de aula, pois os dados obtidos indicaram a presença do *bullying* na escola, como também assinalam que os alunos apresentam dificuldades quanto a sua discursividade.

3.1.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ARTIGO DE OPINIÃO

No segundo momento sondagem, selecionamos o gênero artigo de opinião, tendo em vista que o professor precisa ter conhecimento sobre a visão que o aluno tem sobre determinado assunto, para poder em seguida desenvolver atividades que contribuam para a desconstrução de pensamentos ideológicos, que contribuem para o aumento da exclusão em nossa sociedade.

A tirinha abaixo por apresentar diálogos contextualizados, próximos de situações reais presentes na escola, foi usada como uma ferramenta que permite ao professor compreender a percepção do aluno em relação a uma determinada temática presente no seu cotidiano.

Figura 1: Tirinha sobre bullying



Fonte: <http://ryotiras.com/bullying/>

Utilizamos essa tirinha para elaborar uma proposta de produção de texto, levando em consideração a ideia de que, ao produzir um texto escrito faz-se necessário pensar nas condições de produção e circulação do texto, tendo em vista que o aluno precisa ter outros leitores além do professor. Assim, a proposta de produção impressa, orientou os alunos para as condições de produção do texto, sendo explicadas oralmente pela professora-pesquisadora em momentos de dúvidas.

Nessa produção os alunos puderam expor as suas percepções a respeito do *bullying*, e pudemos avaliar essas percepções e identificar como os mesmos conseguem estruturar um texto de opinião, que tem como objetivo o convencimento e a persuasão, tais percepções estão presentes em cada recorte e também nas análises dos mesmos conforme mostramos abaixo.

RECORTE IV

É no meu ponto de vista as crianças eram preconceituosas com kane so porque ele era gordinho.

E as crimcas ficarão zombando dea air ela conversou com o colega e o colega deu um conselho a Kane e tambem deu um sorvete e ele ficou felis.

Aluno: 7º Ano, A1.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos que a interpretação que o aluno A1 fez dessa tirinha relaciona a prática de *bullying* ao preconceito, pelo fato de o menino ser gordo. “É no meu ponto de vista as crianças eram preconsiutaosas com kane so porque ele era gordinho.” Esse seu dizer, é resultante de uma memória que retoma um discursos ideológicos de que há pessoas que são vistas fora dos padrões de beleza estabelecidos e impostos pela nossa sociedade. Sobre memória, Orlandi (2008, p.180) diz que é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória do dizer, sobre a qual não temos controle. É o que foi e é dito a respeito de um assunto qualquer, mas que, ao longo do uso já esquecemos como foi dito, por quem e em que circunstâncias e que fica como um já-dito sobre o qual nossos sentidos se constroem.

Quando o aluno A1 diz “E as crimcas ficarão zombando dea air ela conversou com o colega e o colega deu um conselho a Kane e tambem deu um sorvete e ele ficou felis.” compreendemos que a interpretação que ele fez da tirinha, tem relação com o conhecimento que possui sobre *bullying*, e que tal prática machuca, deixa o outro triste e quem é amigo de verdade procura ajudar o outro. Podemos dizer então, que os dizeres do aluno A1 se liga a uma série de formações imaginárias que, de acordo com a análise do discurso, designam o lugar que, em uma relação de interlocução, os sujeitos atribuem a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu lugar e do outro.

Analisando o texto do aluno A1, como um todo, percebemos que o mesmo descreve as ações dos personagens da tirinha, não conseguindo fazer uma relação com as ações que acontecem em seu cotidiano, apresentando dificuldades não só em relação aos aspectos estruturais do gênero como também no que se refere aos operadores argumentativos para construir a argumentação.

RECORTE V

*Eu entendi que o menino eles foi passar lá na praça como amigos.
Eles foi como amigo lá para fazer as tarefa como eles. Ele Depois foi para casa ele foi andar para como sorvete...*

Eles foi fazer uma festa de pijania como amigos...

Aluno: 7º Ano, A5.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para analisar o texto da aluna A5 levamos em consideração três pressupostos apresentados por Orlandi (2008, p.19) quanto a noção de interpretação: a) não há sentido sem interpretação; b) a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa; c) a finalidade do analista do discurso não é interpretar mas compreender como um texto funciona, isto é como ele produz sentidos.

Com base nesses pressupostos podemos dizer que, a aluna A5 não consegue se posicionar e até mesmo compreender o assunto presente na tirinha, acrescenta fatos que não possui relação com os fatos retratados na tirinha, como “fazer uma festa de pijama.” A produção em si não tem coerência, é composta por frases desconexas, sem detectar qualquer situação-problema vivida pela personagem.

É nítida também a compreensão de que seu texto não corresponde ao gênero textual proposto, o que nos faz sentir necessidade de aproximar os alunos tanto da temática *bullying*, a partir de gêneros textuais da função do narrar como do argumentar, pois conforme diz Orlandi (1996, p,20) o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico e do equívoco.

Essa concepção da autora coloca em evidência o papel da escola no que diz respeito ao ensino- aprendizagem da produção de textos, pois muitos alunos chegam ao fundamental II sem compreender o que ler, essa falta de leitura relaciona-se tanto com a atribuição de sentidos, como a decodificação e em consequência disso não consegue também produzir um texto com sentidos. Assim, é preciso que o professor considere conforme orienta Geraldi (1997, p.135) a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua.

Nesse sentido, podemos dizer que muitas das necessidades de aprendizagem dos alunos nos mostram o caminho que o professor deve seguir em seu planejamento para que realmente algumas habilidades sejam consolidadas pelos alunos.

Podemos definir a escrita da aluna A5 como uma escrita, que além de não atender à proposta de produção, parece ter sido usada como fonte de imaginação para uma outra história diferente da que é mostrada pela tirinha, o que pode denunciar a ausência de uma prática de leitura não desenvolvida pela aluna.

RECORTE VI

Eu percebi que esse quadrinho retrata principalmente preconceito de magros e gordos.

*E isso de meu ponto de vista, e sei que isso é preconceito e disso eu não gosto.
 um eu isso já aconteceu porque eu sempre fui gordinho e sei como o garotinho se sente*

Aluno: 7º Ano, A11. Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir dessa produção de texto do aluno A11, podemos compreender conforme diz Orlandi (2008, p.46) os pontos em que faz efeito a relação do real da língua com o real da história, isto é o modo como a ideologia se faz presente na língua e no discurso, pois o aluno A11, logo no início do texto, atribui às ações dos personagens da tirinha ao preconceito, especificando o tipo de preconceito entre magros e gordos. A partir dessa colocação, podemos fazer os seguintes questionamentos: Como esse ato de preconceito acontece no nosso dia a dia? Como as vítimas se sentem? O que causa atitudes de exclusão como essa sofrida pelos personagens da tirinha?

Considerando conforme é citado pela Análise do Discurso que as práticas discursivas relacionam-se com as práticas sociais, reproduzindo sentidos por meio do inconsciente e da ideologia, percebemos que o aluno A11 é capaz de compreender que os sentidos de determinados discursos que circulam na escola manifestam preconceitos, produzem efeitos de sentido com a presença de valores ideológicos construídos culturalmente ao longo da história.

Relembrando o conceito de ideologia e como ela se manifesta nos diferentes segmentos sociais com base em (Pêcheux, 2014) dizemos que a ideologia se manifesta nos diferentes segmentos sociais, sempre relacionada aos processos de força e de poder, reproduzindo processos de domínio, assim podemos considerar que na prática do *bullying* também existe uma relação de força e poder, pois envolve atos de humilhação desigual, tendo em vista que os agressores mostram seu poder com palavras de intimidação e encontram nos mais fracos o alvo para a humilhação, os constrangimentos, as chacotas e as ameaças, ocasionando na vítima de *bullying* o sentimento de rejeição, pois em decorrência dos apelidos ela passa a fazer uma autoimagem negativa de si próprio, assumindo a sua imagem com base naquilo que o outro diz dela, causando distanciamento da vida social e exclusão.

Quando o aluno A11 diz “dissoeu não gosto”, compreendemos que ele se mostra contra as atitudes que geram o preconceito, o que lhe falta são argumentos para defender esse ponto de vista. Dessa forma ao mobilizar determinadas memórias articuladas a ideologias, ele se significa, evidenciando o conhecimento do *bullying* a partir de uma realidade próxima, essa previsão é confirmada logo em seguida. Quando ele sem argumentos, finalizou seu texto,

colocando-se como vítima de preconceitos e ocupando o lugar da vítima por ser gordo, dizendo que, por ser gordo, sabe o que o outro sente.

Pensando nos discursos presentes nesse texto e nos que foram analisados anteriormente, percebemos que os alunos A11, A5 e A11 se distanciaram das orientações dadas para a proposta de produção, por falta de contato com o gênero artigo de opinião, por não saberem utilizar argumentos e materializarem suas opiniões. Assim, consideramos oportuno que houvesse um outro momento para os alunos desenvolverem outros textos da ordem do argumentar, de forma a contribuir para a produção de argumentos e para a compreensão da temática *bullying*, de forma que o aluno não apenas reproduzisse os discursos presentes nos momentos de debates, mas, sobretudo que fosse capaz de exercer a sua própria autoria.

Então, diferentemente da época em que era trabalhada a redação na escola, em que a correção de texto visava apenas os aspectos gramaticais, as produções de texto propostas a seguir, encontram-se baseadas em livros de teoria de produção de texto, que propõem a correção de texto como um diálogo com o aluno, proporcionando a produção da primeira versão lida e analisada pelos sujeitos da pesquisa de forma ativa e reflexiva, contribuindo para a interpretação dos vários discursos presentes no nosso dia a dia e em seguida, a produção da segunda versão que foi desenvolvida de forma que, o aluno assumiu um compromisso com o seu próprio dizer, como podemos constatar a seguir.

3.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DISCURSIVO DO ALUNO NAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO APÓS O MOMENTO DE SONDAÇÃO

3.2.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO: ARTIGO DE OPINIÃO

Conhecendo o modo discursivo como os alunos produziram os textos no momento da sondagem e as situações retratadas em cada produção, propomos o trabalho seguinte com o gênero textual artigo de opinião, pois constatamos que os alunos precisavam ampliar os aspectos discursivos na produção de texto desse gênero, avaliando o seu próprio dizer como também o dizer do outro, entrelaçando diferentes discursos não apenas para se posicionar contra a prática do *bullying*, mas também para posteriormente produzir narrativas-argumentativas sobre *bullying*, retratando acontecimentos, aproximando-os de situações reais, para motivar o leitor a respeitar as diferenças entre as pessoas e denunciar práticas de *bullying*,

Para que a proposta de produção de texto, artigo de opinião, fosse mais significativa para os alunos, motivada também por situações reais de práticas de *bullying* e próximas do nosso contexto social, apresentamos no *data show* para a turma, uma reportagem em vídeo do Jornal da Paraíba JPB, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 2: Reportagem do Jornal da Paraíba



Fonte: G1 Paraíba⁵

Depois de assistir ao vídeo, os alunos foram estimulados a expor suas ideias, seus pontos de vistas, participando de discussões e em seguida produziram o artigo de opinião conforme a solicitação da proposta, que se encontra nos apêndices. Os recortes a seguir fazem parte do momento de escrita da primeira versão e da reescrita, tendo sido produzidos com base nas orientações e nas explicações que demos oralmente em sala de aula, assim como também contemplam um momento individual de intervenções, realizado antes da reescrita.

Apresentamos a seguir a primeira versão do aluno A1.

RECORTE VII PRIMEIRA VERSÃO:

⁵ <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-1edicao/videos/v/garoto-de-10-anos-sofre-bullying-e-e-agredido-dentro-de-escola-em-cajazeiras-pb/5469365/> Acesso em 18 de setembro de 2017.

O bullying é muito ruim por que a vítima fica sofrendo na escola fica com medo de sair da classe fica triste e comesa a ter rancor dos outro isso pode ficar pior.

A vítima fica com medo de acontecer coisa pior com ele e com os pais ou os parentes.

O aGressor não sabe que isso pode dar cadea pus pais í para ele fica no asilo ou ficar com os parente.

Se eu estivesse nessa situação eu comtava para us pais ou sifor na escola au diretor.

Cadea ou ficar trancado em casa so sai para a escola.

São gordinho, magros e as pessoas enteligete que so tira nota dez.

Deve se contar para os responsável por fazer algo coisa sobre isso.

Aluno: 7º Ano, A1. Fonte: Acervo da pesquisadora

Passamos a observar o diálogo abaixo realizado no momento de intervenções, o qual foi registrado no diário de campo.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO - ALUNO A1

Professora: *Quem são as vítimas de bullying?*

Aluno: *São os gordinhos, magros e as pessoas inteligente só tira nota 10,0.*

Professora: *Como se comporta a vítima de bullying?*

Aluno: *Fica em cabulada, com vergonha das outras pessoas, com medo de sair da sala de aula, de ficar com os colegas da escola para não passar vergonha, quando alguém for lhe apelidar. Ao ficar sem ter com quem conversar a pessoa que sofre bullying, ela fica triste e começa a ter rancor do outros que colocam apelidos, e isso vai ficando cada vez mais pior.*

Professora: *O que você quis dizer com “pode acontecer coisa pior”?*

Aluno: *Porque o sofrimento só vai aumentando, a pessoa se sente cada vez mais sozinha sem poder fazer nada,*

Professora: *E por que a vítima não denuncia?*

Aluno: *Ela não denuncia com medo de acontecer coisas piores com ela e com seus pais ou parentes, pois em muitas dessas confusão da escola há vingança por parte de quem pratica o bullying, O agressor não quer ser denunciado e os seus pais do agressor, só diz que o filho é santo.*

Professora: *O que você quis dizer com: “O agressor às vezes não sabe que praticar bullying pode dar cadeia,”*

Aluno: *É que muita gente que pratica bullying, pensa que botar apelidos é só uma brincadeira e a escola deve explicar para os alunos que não se deve fazer isso, porque o bullying pode provocar muitas agressões e quem agride o outro pode parar na cadeia.*

Professora: *O que você quis dizer com: “O agressor não sabe que isso pode dar cadeia para os pais e para ele fica no asilo ou ficar com os parentes?”*

Aluno: *É que se a pessoa for de menor, não pode ser preso e os pais por ser os responsáveis pela pessoa é quem é punido, pode perder a guarda do filho por não tomar conta direito dele e o agressor pode ir para um asilo ou ficar com parentes.*

Professor: *Asilo?*

Aluno: *Sim. Vai ficar em um lugar onde só tem pessoas que fizeram coisas erradas como ele.*

Professor: *Vamos pegar o dicionário e pesquisar a palavra asilo. (O professor pega um dicionário na estante da sala dos professores e entrega ao aluno, que procura rapidamente pela palavra encontrando-a logo em seguida.)*

Aluno: *Depois que encontra a palavra asilo, o aluno faz a leitura da acepção da mesma no dicionário: Casa de assistência social onde se abrigam e /ou sustentam mendigos idosos, crianças etc.*

Professor: *E então a palavra asilo foi utilizada por você de forma adequada? É realmente para um asilo que vão os menores?*

Aluno: *É não! Porque em Serra Branca tem um asilo e lá só tem idosos. Eu atrapalhei. É é, deixa eu lembrar.*

Aluno: *Na peça que os meninos do Serviço de Convivência apresentaram no clube, tinha uma personagem que era a diretora desse lugar. Deixa eu lembrar. Depois de um tempo o aluno diz: É para um abrigo de menores, onde só fica de menor que praticaram coisas erradas na sociedade.*

Professor: *O que acha que os pais devem fazer quando o filho pratica bullying?*

Aluno: *Deve deixar o filho ou filha de castiga, sem sair para brincar na rua e com os amigos e sem assistir TV ou ir para a internet.*

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Na segunda versão a seguir do aluno A1, podemos compreender como o momento de intervenção contribuiu para a revisão e a reescrita.

SEGUNDA VERSÃO:

O bullying é muito ruim deixa as pessoas emcabulada com vergonha das outras pessoas, quem sofre bullying são os gordinhos, magros e as pessoas inteligente só tira nota 10,0.

A vítima fica sofrendo na escola, fica com medo de sair de classe, de ficar com os colegas da escola para não passar vergonha, quando alguém for lhe apelidar, então ao ficar sem ter com quem conversar a pessoas fica triste e começa a ter rancor do outros que colocam apelidos, e isso vai ficando cada vez mais pior.

A vítima não denuncia com medo de acontecer coisas piores com ela e com seus pais ou parentes pois em muitas dessas confusão da escola há vingança por parte de quem pratica o bullying, que não quer que seja denunciado ou dos pais, que só diz que o filho é santo.

O agressor às vezes não sabe que praticar bullying pode dar cadeia, por isso é importante que a escola esclareça para os alunos os alunos as consequências do bullying, depende do tipo de agressão pode dar cadeia sim, se o agressor for de maior de idade se não for vai para um abrigo de menores de idade ou os pais pode até perder a guarda do filho se não prestar atenção no que o filho faz de errado.

Quando o filho fazer uma coisa erada os pais dever por de castigo não dar mais nada ou deixa ele tracado em casa só pra sair pra escola.

Se eu tivesse nessa situação eu contaria para os meus pais.

Aluno: 7º Ano, A1. Fonte: Acervo da pesquisadora

Como priorizamos analisar a produção do aluno, enquanto discurso que cumpre um papel dentro de um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, consideramos as duas produções primeira versão e segunda versão, compreendendo que na primeira versão, apesar dos dois primeiros parágrafos não apresentarem elementos de ligação entre eles, podemos compreender que o aluno A1 se posiciona contra o *bullying*, ao dizer que o *bullying* é ruim, citando a sala de aula como o contexto onde acontece o *bullying*, trazendo em seguida como consequência a tristeza, o rancor e o medo de vingança até para os pais e parênteses, realizando um gesto de interpretação, evidenciando a sua compreensão dos efeitos dessa atitude.

Esse dizer do aluno A1 nos lembra que Calhau (2011, p.18) diz que o agressor seja do sexo masculino ou feminino, quando envolvido na prática do *bullying* estará propenso a adotar comportamentos delinquentes como agressões a grupos delinquentes, agressões sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo que conseguirá obter o que quer na vida. É claro que a autora não cita isso como uma regra, mas como uma

forma de mostrar que a prática de *bullying* pode ter consequências drásticas, e o aluno que produziu o texto parece ter essa consciência.

Na segunda versão, o aluno A1 dá progressão às ideias explicando que a vingança pode acontecer, porque, quem pratica o *bullying*, não quer ser denunciado aos pais que só dizem que o filho é santo. Mais uma vez, o que o aluno A1 diz tem relação com as palavras de Calhau (2011, p.25), quando essa autora diz que, atualmente, muitas famílias não fazem a sua parte na educação de seus filhos e querem passar essa responsabilidade para a escola, e em reuniões na escola alteram a voz na defesa de seus filhos, sem se importar com seus comportamentos.

Diante disso, é essencial que a escola desenvolva atividades sobre a prática do *bullying*, pois, segundo Silva (2015, p.84), quando um jovem não consegue se defender dos ataques de *bullying* e não recebe apoio familiar, escolar ou o incentivo para desenvolver seus talentos, numa ação conjunta para salvaguardar a sua autoestima e despertar o seu poder de resiliência, dificilmente conseguirá acionar mecanismos de defesa positivos que o levem à superação dos obstáculos, ficando então, mais propenso a adoecer.

Ainda, na primeira versão, quando cita “o agressor não sabe que isso pode dar cadeia para os pais e para ele ficar no asilo ou ficar com os parentes” A palavra asilo empregada pelo aluno A1 encontra-se descontextualizada, pois foi citada no lugar de abrigo. Nesse ponto, o aluno A1 também tem consciência de que a prática de *bullying* pode causar situações gravíssimas para quem pratica, como também para a família, no entanto, ao dizer “o agressor não sabe que isso dar cadeia”, caracteriza o agressor como alguém desinformado, que não tem noção das consequências do *bullying*.

A respeito do que diz o aluno A1, podemos dizer com base no que diz Calhau (2011, p.27) que, quando os pais não conseguem impor limites na vida dos filhos, mostrando o que eles podem e não podem fazer e as consequências de cada ação, isso acarreta uma falta de amadurecimento dos filhos dentro dos processos evolutivos inerentes ao ser humano, o que desfavorece a criação de laços estruturados no diálogo, na responsabilidade e na futura independência afetiva e financeira da família.

Dando progressão às suas ideias, o Aluno A1 coloca-se no lugar dos pais dizendo que: “Quando o filho fazer uma coisa errada os pais dever por de castigo não dar mais nada ou deixa ele trancado em casa só pra sair pra escola.” Essa posição do aluno A1 também nos lembra o que diz Calhau (2015, p.26) “É necessário que a criança interiorize a ideia de que poderá fazer muitas, milhares, ou a maioria das coisas que - mas nem tudo, nem sempre.”

Essa visão do aluno A1 reflete uma posição de amadurecimento, de reconhecimento de que o papel dos pais é de fundamental importância para que os filhos aprendam a lidar de forma adequada com as dificuldades e com as próprias emoções. Esse posicionamento do aluno A1 também chama atenção para o fato de que os pais precisam por limites, para que os filhos possam levar em consideração as diferenças existentes em nossa sociedade, respeitando cada pessoa da forma como ela é.

Na perspectiva discursiva, compreendemos que, ao utilizar os argumentos, o aluno A1 conseguiu movimentar-se em diferentes posições de sujeito: da vítima, quando diz que o *bullying* deixa a pessoa encabulada, do agressor quando diz que não quer que seja denunciado, dos pais que não põem limites no filho, ao citar que os pais dizem que o filho é santo, dos pais que põem limites nos filhos, quando dizem que os pais devem pôr o filho de castigo, e de instituições como órgãos judiciais quando diz que o *bullying* pode dar cadeia.

A segunda versão revela que as intervenções resultou na aquisição, de mecanismos textuais como a ordenação e ampliação de ideias, apesar de, na segunda versão, a sua produção ainda apresentar trechos sem concordância nominal e verbal, além de palavras que não foram grafadas corretamente, o sentido do texto não ficou comprometido, o que requer na terceira versão apenas ajustes gramaticais, fato esse que dispensa uma rerepresentação aqui.

Dando seguimento, sob as mesmas condições para a produção escrita, apresentamos a versão da aluna A5, também sujeito da pesquisa.

RECORTE VIII PRIMEIRA VERSÃO:

O Bullying é muito magoado

EU achou muito triste quando uma pessoa é a apelido a outra pessoa isso é muito feio isso é Bullying é coisas mas feia na escola e outros países...

Tem muitos amigos que apelida eu na escola é na rua também minha chamar de girafa como a pessoa e como outros amigos também na escola e na rua isso é muito e isso Bullying e eles ficar muito magoado e triste.

-Eu não concordo com isso é muito feio é meus amigos ficar muito magoado isso não poder chamar pelo mundo interior até as criança e adultos também é chamado de muito coisas chamar eles de Baleia é muito coisas na escola e lá na rua ,até crianças de 8 a 10 e chamado de Apelido e de muita coisas isso é muito feio isso é bullying.

Aluna: 7º Ano, A5. Fonte: Acervo da pesquisadora

Consideramos necessário apresentar aqui o diálogo que contempla as nossas intervenções feitas individualmente à aluna A5. O registro desse momento só foi possível porque anotamos no diário de campo como o diálogo transcorreu.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO ALUNA A5

Professora: *Vamos observar e ler o título que você deu para o texto.*

Professora: *Observou bem?*

Aluna: *Observei*

Professora: *Leia para mim por favor.*

Aluna: *O bullying é muito magoado.*

Professora: *A palavra magoado foi escrita de maneira adequada observe bem.*

Aluna: *Não eu coloquei o n.*

Professora: *Escreva para mim nessa folha em branco como seria a escrita da palavra magoado.*

Aluna: *Certo*

Aluna: *magoado*

Professora: *Ok!*

Professora: *No título ainda há uma palavra cuja inicial foi também escrita de maneira inadequada. Qual foi essa palavra? Observe novamente o título.*

Aluna: *Não sei*

Professora: *Observe bem mais uma vez.*

Aluna: *Não sei.*

Professora: *Olhe para a palavra Bullying*

Aluna: *Tá certa, igual a do texto.*

Professor: *De que qual texto?*

Aluna: *Desse (O aluno retira o texto do caderno apontando para a palavra Bullying)*

Professora: *Vamos comparar, o título do texto que você tem impresso, com o título que você deu para seu texto.*

Professora: *(Aproxima os dois textos de forma que os dois títulos fiquem bem próximos).*

O Bullying é muito magoado

Bullying: o exercício da intimidação

Aluna: *Tá certo, tá ingual.*

Professora: *igual ou ingual. Qual é o modo adequado?*

Aluna: *igual. Esqueço.*

Professora: Mas procure usar a palavra igual, que é a palavra adequada.

Aluna: Certo.

Professora: Vamos voltar agora para o título.

Professora: Veja:

O Bullying é muito magoado

Bullying: o exercício da intimidação

Professora: Existe uma diferença entre a palavra bullying do texto impresso e a do seu texto. Qual é?

Aluna: Não sei. Eu acho que tá igual.

Professora: Não, existe diferença. Veja, no texto impresso a palavra Bullying começa com letra maiúscula, porque encontrar-se no início do título. No seu texto a palavra bullying não está iniciando o título, então deve ser escrita com letra minúscula, porque devemos usar letra maiúscula apenas no início de nome de pessoas, lugares e ao iniciar uma frase no caso o título do texto.

Aluna: Certo

Professora: Agora você pode fazer a reescrita do título e em seguida damos prosseguimento ao texto.

Professora: Como você deve reescrever o título?

Aluna: O bullying é muito magoado

Professora: Era esse mesmo o título que você escolheu para o texto?

Aluna: Eu pensei assim: O bullying deixa a pessoa muito magoada.

Professora: Ah! Ficou melhor. Reescreva da forma que você está dizendo, escreva com calma, pensando na forma como é escrita cada palavra.

Professora: (Depois da reescrita do título). Vamos observar agora este parágrafo:

EU achou muito triste quando uma pessoa é a apelido a outra pessoa isso é muito feio isso é Bullying é coisas mais feia na escola e outros países...

Professora: Observe algumas palavras foram escritas de forma inadequada. Quais?

Aluna: Bullying

Professor: Além da palavra Bullying, há outras palavras. Releia o parágrafo.

Aluna: (Ler silenciosamente) e depois diz: -Não sei.

Professora: Deixa eu ler para você: *Eu achou muito triste quando uma pessoa é a apelido a outra pessoa isso é muito feio isso é Bullying é coisas mas feia na escola e outros países.*

Aluna: Eu acho muito feio quando uma pessoa apelida a outra pessoa.

Professor: Olhe para o texto. Está escrito desse jeito que você está dizendo?

Aluna: Não. Eu errei aqui.

Professora: Então reescreva com calma até na palavra outra pessoa e pare para revermos o restante.

Professora: O que você acha quando numa conversa ouvimos a pessoa com quem estamos conversamos, repetir muitas vezes as mesmas palavras, o mesmo assunto?

Aluna: Dar impaciência de ouvir tudo de novo.

Professora: Veja esse trecho: isso é muito feio isso é Bullying é coisas mais feia na escola e outros países.

Tente organizar melhor para não repetir palavras de forma desnecessária. Procure melhorar e explicar melhor esse trecho com calma. Nele também há uma palavra que você precisa rever a concordância, a palavra foi escrita no plural e se refere a outra que está no singular. Qual palavra é essa que falta concordância com a outra?

Aluna: Não sei.

Professora: Explica dando exemplos sobre concordância nominal e verbal.

Professora: Veja esse trecho: Bullying é coisas mas feia na escola e outros países.

Aluna: É porque o bullying não acontece só aqui, acontece também nos outro países.

Professora: Veja a palavra coisas está concordando com a palavra bullying?

Aluna: Tá, porque quando a pessoa diz muita coisas com a outra.

Professora: Mas você se refere à palavra bullying que encontra-se no singular.

Aluna: Então fica assim: Bullying é coisa feia?

Professor: Isso. Reescreva o trecho procurando explicar melhor suas ideias.

Aluna: O u é minúsculo e bullying?

Professora: É sim, muito bem.

Aluna: Terminei. Agora é pra rever o outro parágrafo?

Professora: É sim esse você vai tentar rever sozinha certo?

Aluna: Tá certo.

Aluna: Só tem a palavra bullying que ficou com o b maiúsculo.

Professora: Não, esse trecho você poderá dizer de outra forma como por exemplo: Tem muitos alunos que me chamam para dar o visto no exercício que fizeram.

Professora: Nessa frase eu utilizei o eu?

Aluna: Não.

Professora: Que palavra usei no lugar do pronome pessoal eu?

Aluno: Repita por favor.

Professora: Tem muitos alunos que me chamam para dar o visto no exercício que fizeram.

Aluna: o me

Professora: Observe o trecho: chamar de girafa como a pessoa e com outros amigos também na escola e na rua, isso é muito feio é bullying e eles ficar muito magoado e triste.

Professora: Só seus amigos que ficam magoados e triste você não fica?

Aluna: (Ri um pouco sem jeito, como se estivesse com vergonha de revelar seus sentimentos, mas acaba confessando).

Fico também, volto para classe e não vou brincar mais com eles não. Acho chato brincar com alguém que fica me apelidando. Ai eles percebem que fiquei com raiva e vão me chalarar, dizendo que não vão dizer mais, mais eu não vou brincar mais não.

Professora: Então quando reescrever você pode dizer que você também fica magoada e não apenas seus amigos.

Professora :Repense também: se pessoa fica magoada e triste o que pode acontecer com ela? Como ela pode agir? E o que as pessoas podem fazer para ajudá-la? Pense nisso e acrescente mais alguma coisa.

Professora: Pensou no que escrever?

Aluna: Pensei

Professora: Agora reescreva procurando acrescentar as ideias que você pensou, fazendo a troca do pronome eu pelo pronome me e melhorando a concordância entre as palavras, se uma palavra está concordando com a outra no singular ou no plural.

Aluna: Terminei.

Professora: Vamos agora para o último parágrafo.

Aluna: Ler em voz alta -Eu não concordo com isso é muito feio é meus amigos ficar muito magoado isso não poder chamar pelo mundo interior até as criança e adultos também é chamado de muito coisas chamar eles de Baleia é muito coisas na escola e lá na rua, até crianças de 8 a 10 e chamado de Apelido e de muita coisas isso é muito feio isso é bullying.

Professora: Explique o que você quis dizer nesse parágrafo.

Aluna: Eu não concordo com quem faz bullying, é feio meus amigos fica magoado, ninguém pode tá chamando os outros de coisa feia, tem gente que chama até as crianças pequena de apelido feio, porque tem

menino negro, gordo, magro demais ai chama de palito, de baleia, de Zé Bolão, de macaco, isso é feio é bullying.

Professora: *Como você acha que as pessoas devem agir com as outras?*

Aluna: *Deve ser amigo de todo mundo, ninguém nasce igual e se a pessoas insulta a outra um dia ela pode ser insultada também e acontecer coisa pior. Às vezes uma pessoa não faz nada, mais às vezes pega um que é danado, e vai logo dando o troco ou se vinga depois fazendo coisa pior.*

Professora: *Pense no que você me disse agora e reveja o parágrafo, procure não repetir as mesmas ideias.*

Aluna: *Certo.*

Aluna: *Terminei.*

Professora: *Que bom. O que você achou da reescrita?*

Aluna: *O texto ficou melhor, eu não sabia escrever ai você me explicou e eu entendi mais.*

Professora: *Que bom. Parabéns. Terminamos então.*

Fonte: Diário de campo da professora- pesquisadora

A segunda versão da aluna A5 a seguir, é resultado do momento de intervenção, o qual contribuiu para que a mesma ampliasse seus conhecimentos.

SEGUNDA VERSÃO:

O bullying deixa a pessoa muito magoada

Eu achou muito triste quando uma pessoa apelida a outra pessoa, isso é muito feio, é bullying acontece na escola e em outros países.

Tem muitos amigos que me apelida na escola é na rua também, chama de girafa com a pessoa e com outros amigos também na escola e na rua, isso é muito feio é bullying e eles fica muito magoados e tristes e eu também, quando começa me apelidar na hora do intervalo, saiu e vou ficar bem longe deles ai eles vão me chalerar, mais eu não dou nem pra conferir, fico no meu canto sozinha, eles me chamam chamam e eu não vou, vou para classe eles ver que to com raiva e vão me dizer que não vão dizer mais não, mais eu não vou não ficar com eles pra eles criar vergonha na cara. Minha mãe dizer pra eu não ligar.

Agente dever ser amigo de todo mundo, niguem nasce é igual, se a pessoa insuta a outra um dia ela vai ser isultada do mermo jeito, e não vai gostar ai pode acontecer coisa pior, porque quando é esquentada não aguenta apelido vai logo em cima para se vingar.

Na escola não se pode chamar o outro de coisa feia, não se poder chamar pelo mundo inteiro, até as crianças e adultos também é chamado de muito coisa feia, chamar eles de Baleia, de palito, de

macaco, isso é na escola e lá na rua, até crianças de 8 a 10 é chamado de apelido e de muita coisa, isso é muito feio é bullying. O bullying dar depressão, a pessoa fica sem sair de casa, no quarto trancado sem querer fazer amigos, sem querer conversar com ninguém, às vezes quer até se matar. A escola é para não deixar os alunos dizer coisa feia com os outros, porque se não vão ficar doentes e vão perder aula e ficar sem passar nas provas, repetindo todo ano.

Aluna: 7º Ano, A5. Fonte: Acervo da pesquisadora

Procurando compreender o discurso conforme orienta a Análise do Discurso, não como mera unidade significativa, passível de decodificações como, mas como efeitos de sentido entre sujeitos, a primeira produção nos chama atenção pelo título: a palavra *bullying* iniciada por letra maiúscula e o título não traz uma ideia clara, coerente, nos levando ao seguinte questionamento: O que o aluno quis dizer com: “O *Bullying* é muito magoado.”?

As intervenções que realizamos procuravam contribuir para a aluna A5, rever o que escreveu, o modo como escreveu, o sentido, suas intenções deixando-nos claro suas intenções ao escrever determinadas palavras e expressões, como também mobilizaram diversos conhecimentos, de modo que essas intervenções contribuiu para que, durante a reescrita, a aluna A5 selecionasse, organizasse e desse desenvolvimento as suas ideias, dando continuidade ao tema e a sua progressão.

Assim, na segunda versão apesar de ocorrer a falta de concordância nominal e verbal, já percebemos um avanço da aluna em relação ao desenvolvimento de opinião. Se, no artigo de opinião, realizado no momento de sondagem, a aluna A5 apenas escreveu um amontoado de frases desconexas que não tinham nada a ver com a temática da tirinha, nessa produção ela já consegue produzir ideias de forma coerentes.

Quando a aluna A5 diz “é coisas feia na escola e outros países, esse dizer “outros países” foi trazido dos textos lidos e dos debates em sala de aula que se referiram à origem do *bullying* e a casos de mortes, no entanto, posteriormente, ela consegue relacionar a temática a sua realidade, a sua própria vivência do *bullying* tanto na escola como na rua. O que a aluna retratou, nesse parágrafo, Silva (2015, p.20) confirma, ao afirmar que os praticantes do *bullying* não estão presentes somente nas escolas, que podem ser encontrados em qualquer segmento da sociedade, que os praticantes do *bullying* na infância e na juventude crescem e são encontrados em versões adultas ou amadurecidas, e como a própria autora acrescenta “apodrecidos.”

Na primeira produção, a aluna A5 para argumentar sua ideia de que o *bullying* é feio diz que: “... e eles ficar muito magoado e triste.” Depois da interlocução, essa argumentação é intensificada, porque a aluna se inclui como vítima do *bullying* dando detalhes de como acontece, descrevendo suas emoções, fato importante para persuadir e convencer o leitor de que o *bullying* não dever ser praticado.

Ao dizer “até crianças de 8 a 10 é chamado de apelido e de muita coisa...”, na expressão “muita coisa”, podemos inferir que são os apelidos pejorativos, pois, logo em seguida, a aluna cita a palavra “Baleia”. A palavra “Baleia” nesse contexto, não se refere ao animal, mas a uma pessoa que é gorda, que, por ser gorda, é associada ao animal aquático por pesar muito. Para Silva (2015, p.20), atitudes como essas, citadas pela aluna, são atitudes maldosas que contribuem não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar e pode se expressar das mais variadas formas. Tudo o que a aluna citou em seu texto vai de encontro a esse dizer da autora.

Assim sendo, podemos dizer que a aluna conseguiu transmitir sua mensagem, pois, na reescrita, conseguiu com a ajuda das intervenções assumir uma postura contra o *bullying*, descrevendo como acontece, relacionando as ações às consequências de forma processual, fazendo uso de recursos coesivos sequenciais e referenciais de forma adequada, pois, conforme cita Ruiz (1998, p.192), uma correção voltada para a perspectiva textual-interativa amplia o universo de conhecimentos linguísticos do aluno colaborando para uma escrita mais satisfatória.

As palavras de Ruiz “para uma escrita mais satisfatória” nos direciona para uma nova avaliação da reescrita da aluna A5, no sentido de compreendê-la como algo ainda incompleto, uma vez que ainda traz consigo as suas dificuldades de escrita, algumas palavras e expressões como: “eu achou, niguem, tracado, eles fica, minha mãe dizer” entre outras, carregam traços que representam o seu modo de escrever, as suas dificuldades em transpor para o papel as ideias e a ortografia correta das palavras.

Pensando na possibilidade de a aluna A5 adequar a sua escrita, ao contexto, às normas gramaticais foi necessária uma nova revisão e reescrita, contemplando apenas as regras gramaticais, o que, por não ser nosso objeto de estudo, não apresentaremos aqui.

Dando seguimento, sob as mesmas condições para a produção escrita, apresentamos a versão do aluno A11, também sujeito da pesquisa.

RECORTE IX PRIMEIRA VERSÃO:

Bullying não tem graça

Os depoimentos que eu li falavam sobre pessoas que na escola não eram bem tratadas, ou seja, o bullying.

O bullying é quando uma pessoa apelida a outra e fica repintando várias vezes no sentido de rebaixar a quem está apelidando, mas ele não sabe que isso magoa muito, tanto que caso parecido aconteceu no Rio de Janeiro quando um garoto levou uma arma para o colégio e matou 13 alunos.

O bullying às vezes se não for desabafado fica se acumulando e algumas pessoas perceberam isso e inventaram jogos mortais ex: o jogo da baleia azul é um deles que tem 50 tarefas e a última tarefa é o suicídio do qual 3 jovens se mataram no Brasil para isso deveria existir leis no Brasil igual a outros países desenvolvidos, para evitar esse tipo de situação.

Aluno: 7º Ano, A11. Fonte: Acervo da pesquisadora

O momento de intervenção a seguir, direcionou o aluno aos processos de revisão e reescrita.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO - ALUNO A11

Professora: *O que você quis dizer com: “Os depoimentos que eu li falavam sobre pessoas que na escola não eram bem tratadas ou seja o bullying?”*

Aluno: *Que na escola os alunos não eram bem tratados ou seja eram vítimas de bullying. Os colegas praticavam bullying.*

Professora: *Você poderia explicar melhor o que significa bullying?*

Aluno: *Bullying é quando uma pessoa apelida outra, procurando rebaixar a outra pessoa colocando apelidos que magoa, que faz se sentir diferente, não se liga que isso magoa muito, tanto que algumas pessoas já mataram seus colegas ou se mataram.*

Professora: *Nesse parágrafo você diz que um caso de bullying já aconteceu no Rio de Janeiro. De onde você tirou essa informação?*

Aluno: *Assisti pela televisão. Passou em todos os canais, muitas vezes.*

Professora: *Vamos pesquisar na internet para ver como a notícia circulou? Vou empresta-lhe meu celular para você fazer a pesquisa certo.*

Aluno: *O aluno digita no google caso de bullying em escola no Rio de Janeiro*

Professor: *Será que o número de vítimas foram exatamente o que você indicou em seu texto?*

Aluno: Não, eu não lembrava bem pelo tempo que já fazia. Mas vou mudar, colocar de acordo com o que tá na internet.

Professor: Quando falamos de algo que realmente aconteceu, precisamos colher dados sobre o acontecimento de fonte seguras, para não correremos o risco de dar informações incorretas.

Aluno: Certo. Não pensei nisso. Agora já sei, antes de escrever precisamos comprovar não é? Se não faz como a história do fuxico que vai aumentando.

Professora: Isso mesmo. E podemos ser punidos quando passamos uma informação que não é verídica.

Aluno: Foi ótimo ter conferido pela internet.

Professora: Porém, nem sempre o que uma página da internet indica é correto, precisamos pesquisar mais, conferindo as informações em diferentes fontes, em diferentes sites.

Professora: Por que você relaciona o bullying a jogos mortais como da Baleia Azul?

Aluno: Porque a pessoa que sofre bullying, ela é excluída, não tem com quem conversar, fica muito frágil, e pode se sentir atraída em descarregar seus desgostos maltratando o seu corpo se cortando, indo até jogar jogos como o da Baleia Azul, que tem 50 tarefas e a última tarefa é o suicídio, do qual 3 jovens já se mataram no Brasil, segundo informações que ouvi no jornal da televisão.

Professora: Você assistiu televisão com frequência? O que mais assistiu na TV?

Aluno: Assistio desenhos nas horas vagas, quando meus pais estão ocupados e quando eles sentam na sala para assistir televisão assisto os jornais com eles. Gosto de assistir os jornais porque ficamos informados, sabemos o que acontece nos outros lugares.

Professora: Como você acha que deve ser resolvida as situações de bullying?

Aluno: Para acabar com o bullying deveria existir leis no Brasil igual a outros países desenvolvidos, e o agressor deve pensar mais no seu colega e no mal que ele pode trazer ao desenvolvimento dessa pessoa, causando depressão, agressividade, constrangimento diante de seus colegas.

Fonte: Diário de campo da professora-pesquisadora.

A segunda versão a seguir é resultado do diálogo que aconteceu no momento de intervenção, direcionado aos aspectos discursivos do texto.

SEGUNDA VERSÃO:

Bullying não tem graça

Os depoimentos que eu li falavam sobre pessoas que na escola não eram bem tratadas ou seja eram vítimas de bullying.

Bullying é quando uma pessoa apelida outra no sentido de rebaixar quem estar apelidando, mas quem apelida não sabe que isso magoa muito, tanto que algumas pessoas já mataram seus colegas ou se mataram.

Um caso parecido aconteceu no Rio de Janeiro numa escola em Realengo, quando um jovem levou uma arma para o colégio que já tinha e matou 12 alunos e 12 ficaram feridos, isso aconteceu porque segundo informações de parênteses e amigos ele tinha sofrido muito bullying na escola.

O bullying às vezes se não for desabafado fica se acumulando, a pessoa fica frágil, e pode se sentir atraída em descarregar seus desgostos maltratando o seu corpo se cortando, indo até jogar jogos como o da baleia azul, que tem 50 tarefas e a última tarefa é o suicídio, do qual 3 jovens já se mataram no Brasil, segundo informações que ouvi no jornal da televisão.

Para acabar com isso, com o bullying deveria existir leis no Brasil igual a outros países desenvolvidos.

Quem pratica bullying deve pensar mais no seu colega e no mal que ele pode trazer ao desenvolvimento dessa pessoa, causando depressão, agressividade, constrangimento diante de seus colegas.

Aluno: 7º Ano, A11. Fonte: Acervo da pesquisadora

Considerando, com base nas palavras de Orlandi (2006, p.137), que todo dizer se acompanhada de um dizer já dito e esquecido, compreendemos que o aluno A11 dá a seu texto o título “*Bullying não tem graça,*” inspirado no texto impresso para leitura em sala de aula: *Bullying não tem a menor graça!* Iniciando o primeiro parágrafo, remetendo-o aos depoimentos pesquisados e lidos em sala de aula. Essa forma de dizer do aluno nos remete ao que diz Brandão (2012, p.65) “O discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias.”.

Articulando o que essa autora diz com a estratégia de escrita, utilizada pelo aluno A11, compreendemos que, quando usamos as nossas palavras, essas palavras já foram ditas em outras situações, em outros contextos e por outros sujeitos, logo o dizer não é só nosso, ele é construído na relação com outros dizeres, dando a impressão de que é original, de que somos donos do nosso dizer, quando, na verdade, ele provém de um outro dizer, já dito em outro lugar, em outro momento e por um outro sujeito.

No segundo parágrafo, o aluno A11 define com clareza o que é *bullying*, descrevendo as consequências numa relação gradativa “... mas quem apelida não sabe que isso magoa muito, tanto que algumas pessoas já mataram seus colegas ou se mataram.” Esse seu posicionamento nos faz defini-lo como um sujeito consciente, capaz não apenas de falar de algo próximo da sua realidade, mas que é capaz de ir além dela citando um caso em que o *bullying* causou vingança na cidade do Rio de Janeiro. Especificando melhor nessa segunda versão, o local onde aconteceu a tragédia, quando diz que foi em Realengo, explicando de onde tirou a informação, e retificando o número de vítimas.

O aluno dá prosseguimento à reescrita, procurando articular as ideias, trazendo para a essa versão fatos aos quais assistiu em noticiários da TV, por ser um aluno que assiste com frequência às notícias da TV, consegue ampliar o que escreveu, descrevendo que por se sentirem fragilizadas, algumas vítimas de *bullying* procuram saída, jogando jogos mortais como o da Baleia azul. Ao relacionar essa fragilidade com os jogos mortais, o aluno dá detalhes de como é o jogo, mas, para não gerar interpretações equivocadas quanto ao conhecimento que ele tem em relação ao jogo, indica a origem das informações que acrescentou dizendo que assistiu pela TV.

Como solução para acabar a prática do *bullying*, ele aponta que deveriam existir leis no Brasil. Ao citar a necessidade de leis, o aluno produz em seu dizer uma espécie de apagamento, como se na realidade instituições como a família e a escola não se fizessem presente no combate à prática do *bullying*, como se houvesse uma descrença na capacidade dessas duas instituições. O silêncio do aluno A11, em relação ao papel dessas instituições, pode ser considerado como um Silêncio Constitutivo, o qual de acordo com Orlandi (2008, p.128) nos indica que, para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo um silêncio sobre os outros sentidos.

Dessa forma, compreendemos então que a prática do *bullying* não é tão simples como parece, é preciso recorrer a instâncias maiores, como à existência de leis, como se os valores e os princípios já não se fizessem tão presentes em nossas relações do dia a dia, e as pessoas tivessem apenas que se valer das leis para poder ter os seus direitos respeitados.

Nessa segunda versão, o aluno acrescenta um parágrafo chamando a atenção das pessoas, procurando sensibilizá-las ao dizer que: “Quem pratica *bullying* deve pensar mais no seu colega e no mal que ele pode trazer ao desenvolvimento dessa pessoa, causando depressão, agressividade, constrangimento diante de seus colegas.”.

Nesse trecho, o aluno A11 utilizou o pronome “ele” sem dar conta de que o mesmo traz para o trecho uma ambiguidade, o ele pode se referir ao *bullying* ou a palavra colega

escrita anteriormente. Esse fato conduziu o texto a uma terceira versão, a qual consta apenas no caderno do aluno A11, tendo em vista que seria desnecessário apresentá-la novamente por possuir as mesmas ideias da segunda versão já apresentadas aqui.

As intervenções realizadas demonstram que as atividades de escrita e reescrita vivenciadas pelos alunos, na proposta do artigo de opinião, direcionaram momentos de aprendizagem, sendo oportuno a seguir o desenvolvimento de propostas de mensagens para a campanha publicitária, por ser um gênero textual que possui o objetivo de despertar no leitor o desejo de agir em nome de uma causa, como também por utilizar a imagem e a criatividade como formas de argumentação.

Essa inclusão aconteceu no momento em que os alunos leram em sala de aula os episódios “Prova” e “O caso da lousa” que fazem parte da primeira parte: Três anos antes do livro *Perseguição* de Tânia Martinelli (2009) e sensibilizados com a situação de *bullying* vividos pelos personagens principais Malu e Leo, relacionaram tais fatos à prática de *bullying* na vida real, e para responder ao questionamento da professora - pesquisadora: “O que deve ser feito para o combate ao *bullying*?”, alguns alunos, na hora das sugestões, sugeriram uma campanha comunitária sobre o *bullying* e dessa sugestão fluiu a ideia, da produção de mensagens para a campanha comunitária de combate a prática de *bullying* na escola, para “O dia de combate ao *bullying* na escola”.

A inclusão dessa proposta de produção foi importante, pois é um gênero textual que utiliza a imagem e a criatividade como formas de argumentação, envolve uma campanha comunitária, tem uma função muito importante na sociedade que é levar informações às pessoas, e desperta no leitor o desejo de agir em nome de uma causa, e conseqüentemente pelo seu poder de persuasão pode promover mudanças na sociedade como todo. Sendo assim, o trabalho com o gênero campanha comunitária contemplou as ideias dos alunos, e a nossa busca por alternativas para o domínio da produção de argumentos conforme podemos observar a seguir.

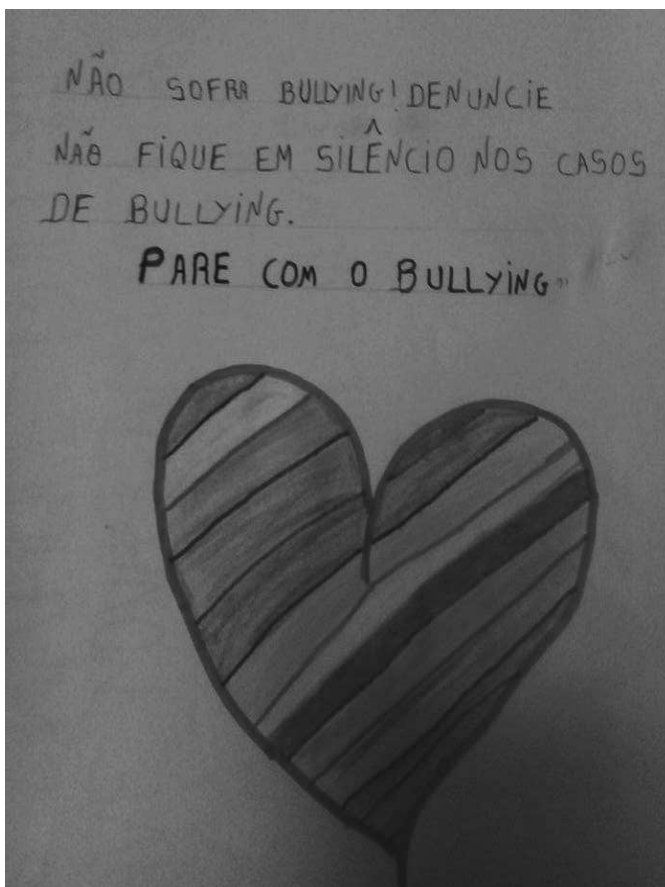
3.2.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CARTAZES PARA CAMPANHA COMUNITÁRIA

Essa proposta de produção de texto aconteceu em pequenos grupos, variando de três a quatro alunos, tendo em vista que o compartilhamento da leitura da primeira parte Três anos antes do livro *Perseguição*, de Tânia Martinelli (2009), promoveu diversas sugestões de ações de combate ao *bullying* na sala de aula feita de maneira coletiva pelos alunos no momento de

compartilhamento da leitura que realizaram. Considerando as sugestões e interesses dos alunos em produzir cartazes para uma campanha comunitária, incluímos a proposta de atividade na sequência didática e elaboramos uma proposta para a produção de texto de cartazes para campanha comunitária sobre o *bullying*.

Na elaboração da proposta de produção de texto para a campanha comunitária inicialmente na intenção de motivar os alunos para a escrita, apresentamos dois trechos do conto *Perseguição* de Tânia Alexandre Martinelli, instigando o aluno a lembrar alguns acontecimentos presentes que retrataram momentos vivenciados pelos personagens Malu e Léo, momentos esses que levaram a turma a propor a produção de cartazes para uma campanha comunitária. Em seguida, apresentamos o objetivo da produção de texto e as orientações para a produção, pois conforme cita Orlandi (2012, p.85) “é importante antes da análise de um texto dar algumas informações sobre o seu contexto de produção.”

O recorte a seguir exemplifica a produção de texto vivenciada em grupos e representa a troca de ideias e a organização de estratégias argumentativas, desenvolvidas por um grupo de alunos no qual se fazia presente o aluno A1. O critério para a apresentação da produção de texto desse grupo nesse trabalho foi por motivo de possuir um discurso que contempla a produção de diferentes sentidos, conforme podemos observar na figura a seguir:

RECORTE X**Figura 3:** Cartaz 4 do Grupo IV (7º Ano)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao observarmos o discurso, presente nesse cartaz, logo compreendemos que o grupo de alunos produtores do texto se dirige a dois públicos diferentes. O dizer **NÃO SOFRA BULLYING! DENÚNCIE. NÃO FIQUE EM SILÊNCIO NOS CASOS DE BULLYING**, focaliza quem é vítima de *bullying* ou a plateia, isto é, quem presencia a prática de *bullying* e fica calado. Já o dizer **PARE COM O BULLYING** é direcionada a quem pratica o *bullying*. São públicos que possuem características diferentes, mas que estão presente no mesmo cenário e contribuem para que a prática do *bullying* se propague em nossa sociedade, tirando o direito de cidadania de muitas pessoas, pois as vítimas se sentem excluídas e desenvolvem problemas emocionais que levam a consequências bastante desastrosas, destruindo a vontade de viver, e até mesmo causando atitudes violentas.

O coração que ilustra o texto foi produzido por um aluno do grupo, carrega o sentido de despertar as pessoas para o amor às diferenças, diferenças essas que estão sinalizadas nos

desenhos por diferentes cores. Essa leitura nos leva até às palavras de Orlandi (2012, p.13) “... há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas que poderia dizer, entre o que ele diz e o que outros textos dizem.”

A ideia de desenhar o coração, segundo os componentes do grupo, foi fruto do diálogo, da troca de ideias que aconteceu no grupo, advinda do argumento de que as pessoas devem acolher os diferentes, não só nos lugares que frequentam, mas também, em seu coração, pois esse grupo de alunos, eles têm observado que, na prática há muitos discursos contraditórios quanto à inclusão e à aceitação do diferente em um grupo, que isso ocorre até mesmo na sala de aula, quando o professor pede para formar um grupo, ninguém quer ficar com aquele aluno que tem mais dificuldades.

Durante a produção dos cartazes, passamos por cada grupo buscando desvendar como tinha sido a participação de cada sujeito na atividade realizada, o porquê da utilização de algumas imagens, estrutura e do sentido de algumas palavras que nos chamaram atenção, para isso, foi necessário conversar com o aluno que havia sido responsável por determinado detalhe presente em cada texto, pois cada produção, mesmo possuindo o compartilhamento de uma diversidade de saberes, de ideias de várias pessoas, traz consigo a manifestação da singularidade de cada sujeito, que contribuiu para que o texto tomasse forma.

Nesse diálogo que realizamos com cada grupo, descobrimos também que os desvios quanto às normas ortográficas aconteceram em decorrência do fato de a escrita ter sido realizada por um aluno, que não tem preocupação com a ortografia, ou que, ao passar o texto a limpo acabaram se distanciando das normas ortográficas em decorrência da falta de habilidade para usar a letra bastão, ou de escrever com letras maiores, ou mesmo que também havia sido uma distração.

Diante das explicações quanto às inadequações ortográficas, explicamos para os alunos que os textos fariam parte de uma campanha comunitária, destinavam-se a colegas de outras turmas, aos professores da escola, aos pais e ao público em geral, então, deveriam ser mais cuidadosos com a ortografia e a concordância, pois esses interlocutores são mais exigentes, ou melhor mais “real”, avaliam a escrita.

O passo seguinte foi a digitação dos textos que apresentavam inadequações, colagem de imagens, organização de uma apresentação das produções em *data show*, e, em seguida, foram realizadas as discussões coletivas em sala de aula, sobre os sentidos de cada anúncio, cada grupo explicando os sentidos do seu anúncio, e em seguida, no dia dedicado ao combate ao *bullying* na escola, foram expostos no mural da escola.

3.3 A ESCRITA E REESCRITA DAS NARRATIVAS SOBRE *BULLYING*

3.3.1. PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: NARRATIVAS SOBRE *BULLYING*

Depois da leitura completa do livro *Perseguição* da autora Tânia Alexandre Martinelli (2009), realizada pelos alunos, chegou o momento de produzir narrativas-argumentativas sobre *bullying*. Antes de apresentar essa proposta de produção para a turma, a pesquisadora revisou os conhecimentos relacionados ao gênero, para que o aluno na hora da escrita pudesse fazer escolhas sobre o que poderia escrever e como poderia escrever de forma que atendesse ao contexto de produção.

Para a proposta de produção de narrativa-argumentativa sobre *bullying*, quase todos os alunos produziram mais de um texto em sala de aula. O que impulsionou a produção de mais de um texto, foi o fato de a proposta reunir os textos dos alunos em um livro que seria doado à biblioteca da escola. A preocupação dos alunos era que o livro pudesse ter muitas histórias para contar, que pudesse contemplar os vários casos de *bullying* que acontecem no cotidiano das pessoas, como uma forma de tornar outros casos públicos para o combate.

Nessa proposta de produção, revisamos, por meio de uma aula expositiva-dialogada a estrutura de uma narrativa, a ação dos personagens no enredo, trabalhando com os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo uma relação com o conto *Perseguição* da autora Tânia Alexandre Martinelli (2009), já lido pelos alunos. Em seguida, propomos uma proposta de narrativas sobre *bullying*, de forma que os alunos escrevessem a narrativa com base em práticas de *bullying* conhecidas por eles, para que os leitores dos textos se sensibilizem com a situação vivida pelos personagens, e busquem alternativas na escola para que a prática de *bullying* não aconteça.

A partir do dizer de Orlandi (2008,64) de que as palavras não significam por si mas na relação com a exterioridade, que inclui os sujeitos que falam, a memória discursiva e as condições de produção, podemos dizer que os recortes das narrativas-argumentativas, representam contextos em que há prática de *bullying*, representam também o modo como vítima, agressor, família e escola enunciam a partir de um lugar específico que ocupam na sociedade. Podemos, então, observar a primeira versão e em seguida as intervenções que realizamos, seguindo-se a proposta de reescrita, a segunda versão. De posse dessas informações temos agora mais condições para leitura e análise dos recortes a seguir.

O recorte a seguir foi produzido pelo aluno A1.

RECORTE XI**PRIMEIRA VERSÃO:***Apelidos só dar em confusão*

Marcos ia pra escola e recebia muito apelido, chamavam ele de baratão porque ele era negro e alto. Ele ficava muito triste, não sabia o que fazer um dia teve a ideia de jogar terra em quem apelidava ele.

A terra bateu nos olhos do seu colega Fábio e a professora ficou muito braba dizendo que ia dizer a seu pai.

Marcos foi para casa e contou tudo para sua mãe, que ficou muito braba com o que estava acontecendo com o filho na escola e foi na escola disse um monte de desaforos a todo mundo e nunca mais ele foi apelidado, eles encontraram uma menina para apelidar só porque ela usava um óculos parecido com o da Chiquinha.

Aluno: A1, 7º ANO. Fonte: Acervo da pesquisadora

O registro do momento de intervenção a seguir, mostra como as mediações colaboraram para a incorporação da reescrita na prática de escrita.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO - ALUNO

A1

Professora-pesquisadora: *Vamos ler o título? (a leitura é feita pela professora sendo acompanhada também oralmente pelo aluno.)*

Aluno A1: *- O que você quis dizer com esse título? (o aluno se volta para o texto e lê o título conforme estava escrito). Apelidos só dar em confusão*

Professora-pesquisadora: *Por que você deu esse título ao texto?*

Aluno A1: *- É que quem coloca apelidos arruma confusão.*

Professora-pesquisadora: *Será que só podemos entender o sentido do título do seu texto dessa forma?*

Aluno A1: *-Não sei, é o que entendo.*

Aluno A1:*(Depois acrescenta). Por que quando os meninos ficam apelidando os outros na hora do intervalo, eles não gosta aí jogam terra ou pedra nos que apelidam, ai alguém diz ao diretor e ele chama*

todo mundo pra secretaria, uns jogam a culpa nos outros fica aquela confusão, tem vez que o diretor dar até suspensão.

Professora-pesquisadora: *Você lembra o que é ambiguidade?*

Aluno A1: *Lembro que já estudamos. É quando entendemos uma palavra de outro jeito.*

Professora-pesquisadora: *Esse jeito que você disse, diz respeito aos sentidos que uma palavra pode ter. Uma palavra escrita num texto ou numa frase, pode apresentar duplicidade de sentidos, por falta de clareza pode ser entendida de outro modo diferente do que quem produziu a frase ou o texto. Lembra do exemplo que tem no livro?*

No dia de finados haverá uma missa cantada por todos os mortos da paróquia?

Aluno A1: *Ah! Entendi.*

Professora-pesquisadora: *Qual é então a ambiguidade que há no título do seu texto?*

Aluno A1: *(Ler novamente o título) Sei lá. Um é do jeito que disse não é? O outro não sei explicar.*

Professora-pesquisadora: *Podemos entender o título do seu texto de duas maneiras diferentes:*

-Quem coloca apelidos causa confusão.

-Que os apelidos só acontecem quando acontece uma confusão.

Aluno A1: *É mesmo, nem pensei nisso.*

Professora-pesquisadora: *Preste a atenção nas perguntas que vou fazer a respeito do texto: Como aconteciam os apelidos? O que fazia o personagem diante dos apelidos? Que atitude tinha a professora e os amigos? Como a vítima se sentia?*

Professora-pesquisadora: *Você precisa pensar sobre essas questões e acrescentar informações na reescrita.*

Aluno: *Tá certo. Tem que falar mais.*

Professora-pesquisadora: *Como era a fala dos agressores ao apelidar a vítima? A vítima buscou uma solução, qual?*

Como a vítima se comporta diante do conflito que causou?

Professora-pesquisadora: *Com base nessas perguntas que fiz, você poderia acrescentar informações.*

Professora-pesquisadora: Por que o personagem resolveu se vingar jogando terra?

Aluno A1: Ele não aguentava mais, ninguém na escola fazia nada, então ele resolveu dar o troco dessa forma.

Professora-pesquisadora: E ele conseguiu resolver a situação dessa forma?

Aluno A1: Não, mas ele tinha que fazer alguma coisa pra ver se paravam.

Professora-pesquisadora: Você acha que é desse jeito que se resolve uma situação de bullying?

Aluno A1: Nãoooo! Mas a pessoa fica cheio de ouvir tantas coisas a respeito da pessoas e vai em cima dos outros para deixarem de provocar.

Professora-pesquisadora: Por que Marcos resolveu ir pra casa contar pra mãe e não contou para os responsáveis pela escola.

Aluno A1: Porque lá ninguém fazia nada mesmo.

Professora-pesquisadora: Então é preciso que você explique isso no seu texto.

Professora-pesquisadora: Leia o último parágrafo em voz alta.

Aluno A1: (Ler conforme a indicação da professora.)

Professora-pesquisadora: (Depois da leitura do aluno) Você acha que as situações devem serem resolvidas como fez a mãe do personagem?

Aluno A1: Não, a pessoa passa é mais vergonha, mas quando ninguém resolve o jeito é dizer os pais, ai todo mundo fica com medo e para de botar apelido.

Professora-pesquisadora: Você gostou do final que deu para sua história? Quer acrescentar algo.

Aluno A1: Gostei. Vou deixar o final do mesmo jeito, pois quando se para de apelidar um, arrumam outro para apelidar. Sempre tem apelidos.

Professor-pesquisadora: Tá lembrado do que você precisa fazer na reescrita?

Aluno A1: Sei, falar dos sentimentos do personagem e dizer como começou os apelidos.

Professora-pesquisadora: Muito bem, então agora é só reescrever.

Fonte: Diário de campo da professora-pesquisadora

A segunda versão a seguir, nos faz compreender a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção textual escrita, pois foi escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno conseguiu ampliar seu discurso e conhecimentos a respeito da escrita.

SEGUNDA VERSÃO:

Quem apelida provoca confusão

Era um menino chamado Marcos, ele sofria muito bullying na escola, ele era chamado de baratão porque era negro e alto, quem começou a chamar foi Pedro e daí todos da classe começaram a fazer a mesma coisa.

Ele sempre pedia para pararem mais ninguém nem dava ouvidos a seus pedidos, nem mesmo a professora, que dizia sempre que não ligasse para o que os outros diziam dele, ele queria sumir daquela escola, mas não podia nem se quer faltar um dia porque seus pais não deixavam.

Aquela escola só lhe deixava triste, as aulas pareciam que não terminavam mais e o pior era na hora do intervalo, ter que aturar os apelidos. Quando fingia que não estava ouvindo, sempre aparecia alguém para lhe empurrar para que ele fosse correr atrás tentando se vingar.

Ficava pensando o tempo todo no que fazer para os apelidos acabarem, um dia teve uma ideia de jogar terra em quem lhe apelidasse e a confusão aconteceu. João com sua turma começou a insultar ele dizendo:

-Baratão, oh baratão de que esgoto você veio?

Marcos ficava tremendo de tanta raiva, o jeito era jogar terra nos olhos de quem estava apelidando, jogou bastante terra e o vento levou a terra para os olhos de Fábio que ficou com terra nos olhos chorando e a professora tentando ajudar a tirara terra dos olhos dele, dizia que ia chamar seu pai na escola.

Ninguém dava ouvidos as suas explicações todos só estavam preocupados com a terra nos olhos de Fábio, com medo ele foi para casa e contou tudo para sua mãe que foi até a escola e fez o maior

barraco, dizendo que seu filho só queria se defender dos apelidos, e que se acontecesse de novo ela ia mostrar quem era o baratão.

Todos os alunos ficaram com medo da mãe de Marcos e pararam de apelidar ele e foram apelidar uma menina de Chiquinha, só porque ela usava um óculos parecido com o da Chiquinha.

Aluno: A 1, 7ºANO. Fonte: Acervo da pesquisadora

Apoiando-nos na teoria da Análise do Discurso francesa, que permite entender o discurso enquanto lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por e para os sujeitos, conforme diz (Orlandi, 2007, p. 17), a narrativa do aluno A1 mostra que os discursos racistas continuam circulando socialmente, enunciados por diferentes sujeitos, propagando mitos, sedimentando e cristalizando imagens preconceituosas, estereotipadas e depreciativas do negro, advindas do período colonial, uma vez que os negros se tornavam escravos dos Senhores de Terras, não sendo vistos como sujeitos sociais, como cidadãos, como pessoas humanas, sendo tratados como coisa, como propriedade, como um sujeito sem direitos, só com deveres, isto é, submissos a todo tipo de exigências e caprichos de uma classe que tinha o poder de manipular o outro que era considerado inferior pela sua cor e posição que ocupava na sociedade.

Quando o aluno A1 faz na narrativa o seguinte enunciado: “João com sua turma começou a insultar ele dizendo: - Baratão, oh baratão de que esgoto você veio?” Percebemos nesse enunciado a materialização de discursos já produzidos em outras situações e em outros lugares e por outros sujeitos. Os apelidos pejorativos como o Baratão presente no texto do aluno A1, remetem ao preconceito racial podendo serem considerados como objetos simbólicos, pois faz parte de uma prática social advinda do contexto histórico da escravidão, sendo produzidos para circular entre sujeitos sócio-historicamente determinados e constituídos. A memória discursiva é que faz parte das condições de produção dos discursos, tendo em vista que ela pode ser definida como o saber discursivo que torna possível que os discursos sejam atualizados. Conforme Orlandi, (2007, p. 43), as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Assim, na narrativa o preconceito racial propagado pelo apelido Baratão assume o papel de instrumento de dominação, visto que de maneira implícita a pessoa de cor branca enaltece as características de sua cor em detrimento da cor negra, colaborando para o enfraquecimento da mesma. Pelas ações dos personagens na narrativa, o discurso revela-se, é

mais que a simples transmissão de informação, de mensagem, na realidade, é efeito de sentidos entre interlocutores.

Quando o Aluno A1 enuncia “Ele sempre pedia para pararem mais ninguém nem dava ouvidos a seus pedidos, nem mesmo a professora, que dizia sempre que não ligasse para o que os outros diziam dele, ele queria sumir daquela escola, mas não podia nem se quer faltar um dia porque seus pais não deixavam.”, compreendemos que, no posicionamento da professora, há um silenciamento, dizendo que não ligasse para os apelidos, de certa forma ela silencia uma posicionamento em relação ao *bullying*. Assim, o aluno A1 traz outros sentidos para a ordem do discurso dele, calando outras formações discursivas que deveriam serem assumidas pela sua posição de professora, aos quais deveriam revelar compromisso na resolução dos conflitos vivenciados na escola, porém a sua maneira de agir oculta, e silencia possíveis sentidos e o discurso da mesma compromete a sua posição social no papel de professora, tendo em vista que, na sociedade, quando o sujeito assume o cargo de professor, cabe a ele não apenas a função de transmissão de conteúdo, mas alguém capaz de preparar os alunos para transformar a realidade que, no caso, seria desenvolver ações de combate ao *bullying*.

Entendendo a linguagem, a partir da Análise do Discurso, como mediação necessária entre o homem e a realidade social, sendo essa mediação feita pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se, o discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive. Desse modo, quando a professora diz para não ligar com os apelidos, ela está, de certa forma, compactuando com a existência da presença de *bullying* na escola, tendo em vista que esse dizer em nada colabora para que haja mudanças nas atitudes do sujeito, a exemplo disso enuncia o aluno A11, quando diz no final do texto, que a prática de *bullying* parou em relação a um aluno mas, continuou sendo outro aluno apelidado.

O dizer do aluno A1, ao produzir o final para sua narrativa em: “Todos os alunos ficaram com medo da mãe de Marcos e pararam de apelidar ele e foram apelidar uma menina de Chiquinha, só porque ela usava um óculos parecido com o da Chiquinha.”, nos faz compreender, pela Análise do Discurso com base em Orlandi (2007), que todo discurso estabelece uma relação com um discurso anterior ou aponta para outros que ainda serão produzidos, o que significa que há sempre “um já dito” que remete à memória discursiva, ao interdiscurso, a uma filiação de dizeres, que se encontra ancorada na historicidade, levando a compreender também aquilo que não está presente nos textos, mas que neles também significa.

Segue, agora, a produção de texto da Aluna A5:

RECORTE XII**PRIMEIRA VERSÃO:***Apelidos na escola*

Maria ela sofria bullying na escola, ela era apelida pelos meninos Marcelo, Daniel, junior. Eles chamavam ela de baleia Porque ela era gorda.

Maria ficava muito triste quando o povo magrava dela, ela chorava na escola com os pais, ela contrava os pais dele Daniel ,Marcelo, junior. Ele disse os pais deles para ir pedir desculpa maria ela não queriam aceitar as desculpa deles. Eles disse para não falar mas com Maria.

O Daniel, Marcelo é Junior ele foram muito magroado para escola ai depois eles não queriam saber dela. Maria ficou muito triste quando ela não quiser aceitar a desculpa deles.

Ai o Daniel aceitou as desculpa

Ela ficou muito magroada, e muito triste ela disse os pais queriam mudar de escola para não olhar para cara deles. E no outro colégio ela também muito bullying e coisas que não se fazer.

Maria disse a mãe dela. Ela estava sofrendo sofredou bullying na outra escola também.

Por que quiser mas os pais dela disse que ela não era para mudar escola para ficar na mesma escola.

Aluno: A 5, 7ºANO. Fonte: Acervo da pesquisadora

O registro do momento de intervenção a seguir, retrata que nos posicionamos diante do texto da aluna como mediadores, concebendo a correção como ponto de partida para que a aluna realizasse uma leitura do seu próprio texto, visando a sua reescrita com a preocupação de aprimorar o seu dizer.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO - ALUNA A5

Professora-pesquisadora: *Que história conta a sua narrativa?*

Aluna A5: *Fala de Maria. Maria sofria bullying na escola, os menino chamava ela de gorda, eles chamavam ela de Baleia, porque ela era gorda, dizia que ela era manequim de vitrine e ficavam rindo muito da cara dela.*

Professora-pesquisadora: *Gostaria que você fizesse a leitura do segundo parágrafo e encontrasse palavras com a escrita incorreta.*

Aluna A5: *(Lê o parágrafo) Acho que tá tudo certo.*

Professora – pesquisadora: *No segundo parágrafo há três palavras com ortografia incorreta.*

Aluna A5: *(volta ao texto), Não sei*

Professora – pesquisadora: *Veja as palavras: magrava,, contrava, acetar(a professora no texto da aluna aponta de cada vez uma palavra conforme a sequência delas) Que palavras são essas?*

Aluna A5: *(A aluna voltou ao parágrafo e leu) mangava, contava, aceitar.*

Professora-pesquisadora: *Estão escritas da forma como você está dizendo oralmente?*

Aluna A5: *Fica calada.*

Professora-pesquisadora: *A escrita delas tá igual à forma como você pronuncia?*

Aluna A5: *Volta as palavras no texto e soletra da forma como escreveu: ma-gra-va, com-tra-va, ace-tar.*

Aluna A5: *Errei.*

Professora-pesquisadora: *Onde você errou?*

Aluna A5: *(a aluna fala) mangava não tem o r. Contava não tem o r, e aceitei faltou o i.*

Professora-pesquisadora: *Escreva numa folha do seu caderno como é a escrita dessas palavras.*

Aluna A5: *magava, cotava, aceitei*

Professora-pesquisadora: *Leia agora depois da modificação.*

Aluna A5: *(Ler) mangava, contava, aceitei.*

Professora-pesquisadora: *ainda tá faltando letras. Como seria a sílaba man de mangava?*

Aluna A5: *ma*

Professora-pesquisadora: *na sílaba man tem a letra n, assim como em con de contava. Veja outras palavras dessa lista que trouxe.*

Aluna A5: *(Lê a lista que a professora lhe entrega.)*

Professora-pesquisadora: Vou mostrar outras palavras com ortografia incorreta, você vai ler cada uma e quando for fazer a reescrita procure no dicionário como para fazer a reescrita.

Professora: Como Maria agia? Como ela se sentia?

Aluna A5: Ela ficava triste, chorava, não queria comer, a mãe dela ficava braba.

Professora-pesquisadora: Você precisa reescrever o seu texto explicando porque os pais de Maria pediam para não ligar para os apelidos. Como ela passou a se comportar com os colegas e por que não queria estudar mais naquela escola, como ela passou a agir na outra escola.

Professora-pesquisadora: Esclareça o que você escreveu em cada parágrafo.

Professora-pesquisadora: Porque Maria continuou sofrendo bullying na outra escola.

Aluna A1: Porque as pessoas pensa que bullying é só uma brincadeira e não liga pra acabar com o bullying, em toda escola tem bullying.

Professora-pesquisadora: Já discutimos sobre seu texto, vá lendo cada parágrafo e acrescentando informações, dando detalhes de como agiam os personagens. Certo?

Aluna A5: Concorda e em seguida vai fazer a reescrita.

Fonte: Diário de campo da professora-pesquisadora

A segunda versão a seguir, mostra que o trabalho com a língua escrita em sala de aula, auxiliou o crescimento e o desenvolvimento da aluna como sujeito de seu discurso.

SEGUNDA VERSÃO:

Apelidos na escola

Maria sofria bullying na escola, ela era apelida pelos meninos Marcelo, Daniel, junior. Eles chamavam ela de baleia, porque ela era gorda, dizia que ela era manequim de vitrine e ficavam rindo muito kkk.

Maria se sentir muito feia, tinha dia que comia pouco para não engordar mais, só que não tinha jeito, e a mãe dela ficava braba quando ela não comia com medo dela ficar fraquinha.

Maria ficava muito triste quando os meninos magavam dela, chorava na escola contava aos pais dela, mais eles diziam pra ela ficar queta, porque podiam bater nela se ela dissesse alguma coisa com eles.

Um dia numa festa na escola Maria foi e contou aos pais dos meninos, eles dizia para os meninos ir pedir desculpas. Os pais deles disseram para não apelidar mais Maria, isso é coisa feia não se fazer.

Quando os meninos foram pedir desculpas Maria não aceitou as desculpa deles, porque eles deixavam ela ficar triste, ela achava que eles ia dizer tudo de novo.

Os meninos ficaram magoados porque Maria não aceitou as desculpas e depois eles não quiseram mais saber dela. Maria ficou muito triste porque os meninos não falavam mais com ela.

Depois só Daniel que ficou amigo dela de novo, ela ficou muito magoada, e muito triste porque tinha perdido os outros amigos, ela disse aos pais que queriam mudar de escola para não olhar para cara deles.

No outro colégio ela também começou a sofrer muito bullying e coisas que não se fazer. Maria disse a mãe dela que estava sofrendo bullying na outra escola também, mas os pais dela disseram que ela não era para mudar de escola que não ligasse para o que diziam dela, que era besteira ficar dando ouvidos as pessoas.

Aluno: A 5, 7ºANO. Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir do dizer de Michel Pêcheux (2014), podemos dizer que na narrativa da aluna A5, os sujeitos revelam através de seus discursos os lugares que ocupam, em decorrência da estrutura social, em que uma classe ocupa uma posição mais favorecida que outra, e sujeitos se sobrepõem sobre os outros.

Nessa produção, o sujeito se inscreve, se posiciona e é dessa forma que vai construindo uma identidade discursiva. Logo no início da história, a aluna A5 enuncia que os agressores agiam em grupo, dominando a personagem principal, a vítima de *bullying*, levando-a a um estado de tristeza, o que desde a primeira versão foi caracterizado pela aluna A5, tendo sido intensificada na segunda versão pela descrição de como acontecia a prática de *bullying*. Inconscientemente, a aluna A5 aproxima as ações dos personagens de fatos reais, utilizando até a expressão KKK, no sentido de caracterizar as ações dos agressores como uma

verdadeira maldade e de certa forma mostrar que, diante de tanta maldade, a vítima se sentia fragilizada.

Essa fragilidade da vítima não a impede que ela aja, a mesma depois de perceber que não tinha ajuda da mãe para buscar uma solução, age por impulsos indo pedir ajuda dos pais dos agressores, os quais se mostram contra o *bullying*, ao se posicionarem não apenas contra as atitudes dos filhos, mas pedindo que os mesmos fossem pedir desculpas à vítima.

O trecho: “Um dia numa festa na escola Maria foi e contou aos pais dos meninos, eles dizia para os meninos ir pedir desculpas. Os pais deles disseram para não apelidar mais Maria, isso é coisa feia não se fazer.” Se diferenciou da primeira versão, pois, a aluna A5, no momento da revisão, repensou de maneira autônoma no sentido da palavra “falar”, entendendo como ficar intrigado e por achar que os pais não estariam dando boas orientações, e que os pais sempre só dizem coisas boas.

Essa parte do enunciado da aluna A5 nos chama atenção para a necessidade de o/a professor aproveitar as oportunidades de refletir sobre as relações parafrásticas das palavras com os alunos, pois, quando uma palavra é substituída por outra, as inscrições dos sujeitos em uma forma discursiva pode mudar em decorrência do sentido ser outro. A aluna A5, nesse trecho, conseguiu perceber a diferença de sentidos ao trocar a palavra “falar” por “apelidar”.

Analisando o desfecho da história dado pela aluna A5, o pedido de desculpa dos agressores não os aproximou da vítima, porque ela, como já carregava em seu coração ressentimentos, preferiu não desculpá-los e se distanciar de todos, quando percebe que é impossível criar na escola um círculo de amizades, porém mesmo em outra escola continua sendo vítima de *bullying*.

Pela narrativa da aluna A5, compreendemos como os sujeitos estão falando, formulando seu dizer, a partir dos lugares que ocupam, a partir de suas memórias discursivas e de suas histórias, os discursos dos personagens na narrativa estão carregados de sentidos. Também podemos considerar que a narrativa evidencia a concepção de que todo sujeito que produz discursos e todo sujeito que os ouve ocupam um lugar na sociedade e isso também significa na produção dos sentidos, pois, de acordo com a Análise do Discurso, todo sujeito que é capaz de efetuar gestos de interpretação, está sujeito a ser também interpretado pelos demais.

A interpretação está presente, portanto, em todas as manifestações da linguagem, mas está sujeita ao equívoco, já que, de acordo com Pêcheux (1997b, p. 53), “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

Um dos interdiscursos movimentados pela aluna A5, em sua narrativa, é o da exclusão, quando ela enuncia: “Quando os meninos foram pedir desculpas Maria não aceitou as desculpa deles, porque eles deixavam ela ficar triste, ela achava que eles ia dizer tudo de novo. Os meninos ficaram magoados, porque Maria não aceitou as desculpas e depois eles não quiseram mais saber dela. Maria ficou muito triste porque os meninos não falavam mais com ela.”

A aluna A5, para produzir esse enunciado, lembrou um acontecimento sócio-histórico de que, na nossa sociedade, as pessoas são excluídas pelo seu físico, por possuírem características que fogem a um padrão social considerado “normal”. Ao criar um personagem que é vítima de *bullying*, o discurso de A5 filia-se à formação discursiva da exclusão, e quando o personagem procura resolver a situação, a aluna A5 fala do lugar de alguém que busca uma saída para solucionar seus problemas. Já no final do texto, quando enuncia que a personagem conta para a mãe que continua sendo vítima de *bullying*, identifica-se com alguém que continua a procura por visibilidade.

Observando o dizer de cada personagem, criado pela aluna A5, compreendemos que o discurso nunca será autônomo e homogêneo, estará sempre se remetendo a outros discursos e jamais possuindo uma identidade fechada conforme é defendido pela Análise do Discurso.

Ao narrar, a aluna A5 deixa nítido que o discurso materializado em sua narrativa assumirá uma posição contra a prática de *bullying* e que o sujeito discursivo se faz presente em práticas discursivas que denuncia essa situação no contexto escolar, mostrando também a falta de preparação tanto da escola como da família para lidar com práticas de *bullying*.

A primeira versão apresenta as dificuldades da aluna A5 para produzir um texto de maneira articulada, mas, de certa forma, conseguiu expressar o que tinha em mente, permitindo que os personagens se movimentassem dentro do enredo.

Na segunda versão, a aluna A5, ao detalhar os acontecimentos, permite que o leitor compreenda melhor a situação narrada, pois, ao sequenciar as ações dentro do espaço e do tempo, os fatos puderam ser melhor compreendidos e relacionados às situações reais.

Na sequência dos recortes, relativos aos três sujeitos da pesquisa, selecionados, apresentamos abaixo a produção do aluno A11:

RECORTE XIII

PRIMEIRA VERSÃO:

Bullying tem cura

Em um dia, numa escola no interior da Paraíba na cidade Santa Maria dos Milagres, um aluno novo chegou, ele era Gabriel, tinha 11 anos e não demorou muito para alguns colegas praticarem bullying, o chamavam de baleia, orca dentre outras coisas.

Os que mexiam com ele eram Enzo, Rafael e Pedro. Com um tempo Gabriel começou a ficar agressivo e com raiva de todos os alunos, mas a essa altura ele não tinha mais amigos, a sua mãe Joana resolve ir a escola dele perguntar aos professores se eles sabiam por que ele tinha mudado de comportamento tanto, foi que eles responderam:

- Ele está sofrendo bullying!

E a mãe de Gabriel disse:

- E vocês não fazem nada pelo meu filho?

Os professores responderam:

- Já estamos fazendo, estamos organizando uma palestra para ele e para toda a escola.

E no dia da palestra os professores logo após dizerem o que era bullying disseram aos pais dos agressores que seus filhos estavam praticando bullying e eles foram expulsos.

E pouco a pouco Gabriel voltou ao normal.

Aluno: A11, 7º ANO. Fonte: Acervo da pesquisadora

O registro do momento de intervenção a seguir mostra como auxiliamos o aluno a refletir sobre a sua escrita, desenvolvendo melhor suas ideias.

MOMENTO DE INTERVENÇÕES A RESPEITO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO - ALUNO A11

Professora-pesquisadora: *Por que o personagem tinha os apelidos?*

Aluno A11: *Porque ele era gordo.*

Professora-pesquisadora: *Como o personagem reagia aos apelidos?*

Aluno A11: *Gabriel não fazia nada, quando os meninos começavam apelidar ele, ele procurava ficar distante, tinha vez que ele saía e os agressores perseguiam ele procurando seguir todos os seus passos, isso era um verdadeiro tormento, ele não tinha paz naquela escola, depois ele começou a querer se vigar ficando agressivo.*

Professora-pesquisadora: *Como era a agressividade de Gabriel?*

Aluno A11: Ah! Ele começou a querer se defender, fazendo gestos de murros para os meninos, derrubava as cadeiras da classe, batia nos colegas da rua quando ia brincar.

Professora-pesquisadora: Por que as pessoas costumam apelidar as outras?

AlunoA11: Porque se acha superior. Quer chamar atenção dos outros

Professora-pesquisadora: Você sabe de onde vem essa mania de querer se achar superior às outras?

Aluno A11: De pessoas que acham que só elas são importantes, só elas são bonitas, só elas tem valor, porque são de uma classe social que tem as coisas e por ter como viver arrumam um jeito de humilhar as outras.

Professora-pesquisadora: Certo. Isso se chama de ideologia, conforme já expliquei na aula.

Professora-pesquisadora: De que forma você acha que deve ser resolvido os casos de bullying na escola? Expulsando os agressores como você colocou no final?

Aluno A11:Não.Os dois precisam de ajuda.

Professora-pesquisadora: Os dois quem?

Aluno A11: Quem pratica bullying e a pessoa que é vítima.

Professora-pesquisadora: Por quê?

AlunoA11:Por que quando o diretor fala com os pais passam uns dias e depois começa tudo de novo.

Professora-pesquisadora: E então? Qual seria o correto?

AlunoA11: Pra a pessoa poder viver em paz sem bullying na escola, é melhor mudar pra outra escola.

Professora: Na reescrita você precisa dar detalhes explicar como eram as ações dos personagens.

Aluno A11: (Concorda e vai fazer a reescrita.)

Fonte: Diário de campo da professora-pesquisadora

A segunda versão a seguir, colabora para a compreensão da reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, vindo após a revisão.

SEGUNDA VERSÃO

Bullying tem cura

Em um dia numa escola no interior da Paraíba na cidade Santa Maria dos Milagres, um aluno novo chegou, ele era Gabriel, tinha 11 anos e não demorou muito para alguns colegas praticarem bullying, o chamavam de baleia, orca dentre outras coisas, porque ele acima do peso normal para sua idade e altura.

Os que mexiam com ele eram Enzo, Rafael e Pedro. Gabriel não fazia nada, quando os apelidos começavam ele procurava ficar distante, às vezes até os agressores perseguiram ele procuramos seguir todos os seus passos, isso era um verdadeiro tormento, não tinha paz naquela escola.

Com um tempo Gabriel começou a ficar agressivo e com raiva de todos os alunos, empurrava a cadeira quando percebia que alguns deles olhavam para ele e fazia gestos de que ia dar murros neles.

Em casa quando ia brincar com os meninos da mesma rua sempre batia neles, e lá vinha a queixa para a sua mãe resolver, até que ninguém da rua queria brincar mais com ele, a essa altura ele não tinha mais amigos, a sua mãe Joana resolve ir a escola dele perguntar aos professores se eles sabiam porque ele tinha mudado de comportamento tanto, os professores não sabiam mas ficaram de investigar e descobriram que ele estava sofrendo bullying.

Quando a mãe voltou no outro dia a escola ela perguntou:

- O que vocês descobriram?

Eles responderam:

- Ele está sofrendo bullying!

E a mãe de Gabriel disse:

- E vocês não fazem nada pelo meu filho?

Os professores responderam:

- Já estamos fazendo, estamos organizando uma palestra para ele e para toda a escola.

E no dia da palestra os professores logo após dizerem o que era bullying disseram aos pais dos agressores que seus filhos estavam praticando bullying e eles foram expulsos.

E pouco a pouco Gabriel voltou ao normal.

Aluno: A 11, 7ºANO.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Compreendendo a partir de Orlandi (2000, p.12), que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que se denomina uma leitura parafrástica – que “se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser do texto (dado pelo autor)” – e o que se denomina leitura polissêmica, definida como a atribuição de múltiplos sentidos ao texto, pelo funcionamento da história e da ideologia, podemos dizer que o aluno A11 utilizou a palavra cura no título do seu texto para mostrar que existe uma relação entre o *bullying* e os transtornos mentais, que o *bullying* pode causar depressão e levar a pessoa a cometer suicídio e quem geralmente apresenta transtornos mentais precisa de cuidados, ir ao psicólogo, ao médico e se seguir as orientações dadas pode ficar livre das perturbações, dos nervosismos e da depressão. As palavras do aluno A11 presentes no título, realmente dizem respeito às consequências do *bullying*, apontadas por Silva (2015).

No segundo parágrafo, em relação à primeira versão, o aluno A11 acrescenta detalhes, descreve como acontecem as ações dos agressores e como se sentia a vítima, retratando a situação de forma semelhante ao que vivenciou o garoto da reportagem do JPB assistida em vídeo pela turma, porém, no terceiro parágrafo, diferentemente do que aconteceu com o garoto da reportagem que denunciou os atos de *bullying*, o garoto da sua narrativa reage mudando de comportamento, tornando-se agressivo.

Em seguida, o aluno A11 ocupa o lugar da mãe do personagem principal da sua história, dizendo que o garoto, mesmo não contando nada para sua mãe, ela sente que algo está errado com o filho e, como uma mãe cuidadosa, vai procurar saber como anda o comportamento do filho na escola.

Ao dar um desfecho para a sua história, o Aluno A11 revela que há uma contradição presente na escola, que, em vez de a escola propor ações que promovam as transformações dos sujeitos que dela participam, promove uma palestra sobre *bullying*, e, em seguida expulsa os agressores como se eles não precisassem também de acompanhamento e orientação.

Ao ocupar, dessa forma, o lugar da escola como uma instituição que dita regras, restando a sua clientela apenas obedecer, contradiz o papel da escola como agente de mudanças para uma sociedade mais justa e igualitária. Essa análise que fazemos da escola evidencia, de certo modo, a afirmação de Orlandi (2012, p.146) ao dizer que: “o que define o sujeito é o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social”. Assim sendo, logo compreendemos que a formação discursiva ocupada pela escola na voz da professora, é de dominação, de incapacidade de diálogo, e, sobretudo de quem exclui.

A última colocação que poderemos fazer em relação a esse texto é que o seu final termina como geralmente acontece num conto de fadas, os fatos voltando à normalidade,

porém sabemos que as pessoas gordas nem sempre conseguem ficar livres dos estereótipos, porque a nossa sociedade capitalista procura padronizar as pessoas e rotulá-las quando elas não se encaixam em seus padrões.

A avaliação que fazemos da produção de texto dos alunos é que as etapas de revisão e reescrita cumpriram com a função de orientar o aluno para que fizesse os ajustes necessários, para que o texto cumprisse a sua finalidade comunicativa.

Com as intervenções, o processo de reescrita e revisão, realizado pelos alunos sujeitos da pesquisa, colaborou para que os mesmos pudessem ser o verdadeiro sujeito de seu discurso, suas ideias não foram de forma alguma apagadas pelas ideias do outro, podemos comprovar isso nos textos reescritos, ao observarmos que o aluno manteve trechos, suprimindo apenas aqueles desnecessários, que deixavam o texto confuso e incoerente, não comprometendo a sua autoria, mas tendo a preocupação de deixar a sua voz se fazer presente na reescrita.

Assim, podemos dizer que a nossa mediação representou para cada aluno uma razão para a reescrita, dando maiores condições de escolha de estratégias para expressar seus pensamentos e sentimentos. Essa constatação vai de encontro ao que diz Passarelli (2012, p.161) que, ao revisar seu texto, o sujeito passa de ser escritor a ser leitor de si mesmo, desenvolvendo novamente a tarefa de escritor, fazendo alterações em partes de seu texto. Essa forma de Passarelli defender a reescrita pode ser percebida, ao fazermos uma comparação da escrita com a reescrita dos alunos nos textos a seguir, que fizeram parte da seguinte proposta de produção.

3.3.2 A REESCRITA COMO UMA ATIVIDADE COLETIVA

No recorte a seguir, como já pudemos observar nos recortes anteriores da aluna A5, há evidência de que a mesma possui dificuldades na produção de texto. A primeira versão de cada gênero textual trabalhado sempre apresenta ideias fragmentadas, falta de coerência e coesão, além de desvios relacionados à ortografia e concordância, o que compromete o sentido do texto. Por não possuir autonomia para produzir textos coerentes e coesos, necessita frequentemente, durante a revisão e reescrita, da mediação da professora.

Diante desse fato, pensamos em como desenvolver novas estratégias para ajudar a aluna A5 a melhorar suas produções, e também contribuir significativamente para as etapas de revisão e reescritas dos outros alunos da turma, com esse objetivo direcionamos uma discussão em sala de aula sobre o texto da aluna A5 e propomos uma reescrita coletiva.

Para que a reescrita envolvesse todos os alunos, o texto foi transcrito para o computador e impresso para todos da turma. Tendo sido preservado o nome da aluna, a atividade de revisão e reescrita coletiva foi apresentada em sala de aula. Inicialmente, comunicamos aos alunos que iriam ler a transcrição do texto de uma colega e participar coletivamente da revisão desse texto, dando sugestões para que a reescrita atendessem aos critérios de coerência e coesão, e o texto pudesse fazer parte de um livro de narrativas que seria doado à biblioteca da escola.

O recorte a seguir fez parte desse momento, podemos observar que o mesmo evidencia as dificuldades de escrita da Aluna A5.

RECORTE XIV

PRIMEIRA VERSÃO

O Bullying na escola

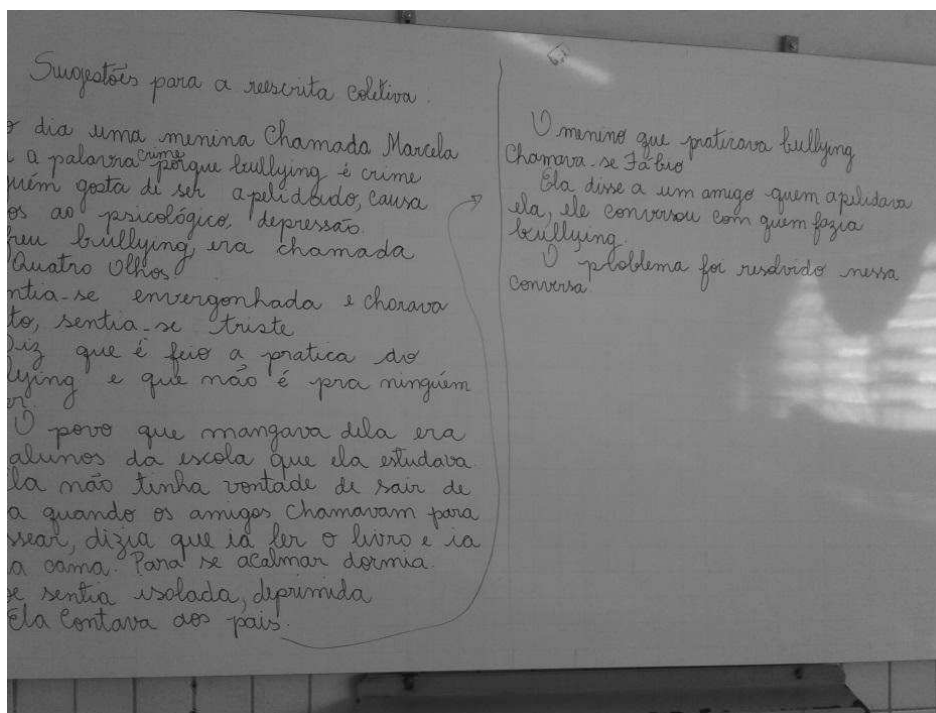
Era uma vez a menina era é o crime dentro da escola. Ai foi apelidada por toda coisas isso era Bullying é coisas feia. A menina chamava de Marcela foi chamava de Muito apelido chamava ela de quatro olho, é muita coisa isso bullying isso eram na escola ela ser vergonhava ela ter chorava isso eram coisas feia isso não ser fazer eram marcela ela ficava muito triste codos povo magrava dela ela não gostava ela ter chorava ela contrava os pais dela. Ela não brincava com ninguém os amigos dela chamava ela não que brincar ela tavam bem quietinha os amigos dela chamava ela para ir pra a praça com ele, ela sempre dissa que não é ler o livro para depois ir para cama dormir. Ela fala com amigo dela pra fazer á negócios do Bullying que os meninos chamava ela de muitas coisas. ela não gostava ela chorava de muitas coisas. Ai o Bullying não gostava praticava muita coisa com a menina. e nome da menino que chamava de fabio ela magrava a menina.

Aluna: A5, 7ºANO.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de entregar uma cópia do texto da aluna A5 a cada aluno, pedimos que cada um lesse silenciosamente o texto da colega, para em seguida, propormos uma avaliação coletiva do mesmo. Depois que todos compartilharam a avaliação que tinham feito, chegaram à conclusão de que o texto precisaria ser reescrito, pois a falta de coerência e coesão comprometia o sentido do mesmo. Em seguida pedimos que todos dessem sugestões para a reescrita. As sugestões para a reescrita do texto da aluna A5 foram copiadas no quadro, conforme podemos observar na figura abaixo:

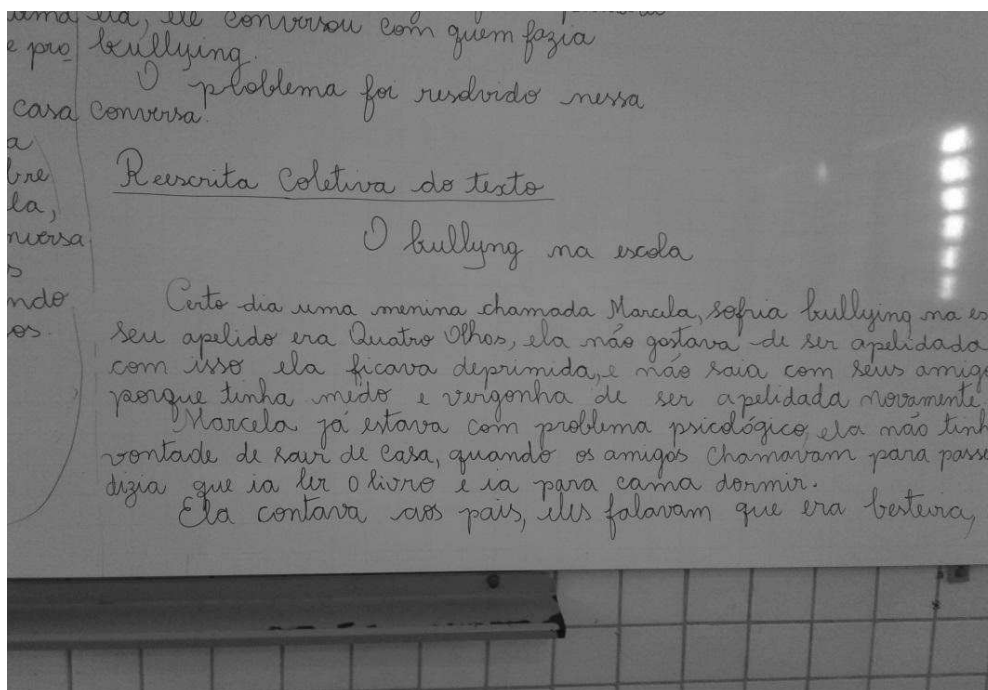
Figura 4: Sugestões da turma do 7º ANO



Fonte: Acervo da pesquisadora

A reescrita coletiva a seguir conforme mostra a figura abaixo, se constituiu como uma atitude reflexiva, na qual alunos e professor interagiram, dialogaram, avaliaram um texto e atuaram sobre ele para promover mudanças necessárias.

Figura 5: Reescrita coletiva da turma do 7º ANO



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essas imagens retratam um momento de revisão e reescrita coletiva do texto da aluna A5. A reescrita aconteceu com base nas sugestões elaboradas pela turma e escritas de um lado do quadro, sendo escrita individualmente por cada aluno. Lemos cada trecho sugerido e perguntamos a turma a que outro trecho aquele lido deveria ser ligado, que elementos poderiam usar para fazer essa ligação, que palavras poderiam acrescentar, que palavras deveriam ser eliminadas ou se alguém tinha alguma sugestão para substituir algum trecho escrito já sugerido. De acordo com a percepção dos alunos, a respeito do texto da colega, foi possível perceber que o texto mesmo sem ligação entre as ideias, apresentava um projeto de dizer, dava a ideia do que se desejava transmitir.

Inicialmente, a turma, pensando na autoria da colega, no que ela pensou transmitir em seu texto, sugeriu apenas que as ideias confusas fossem esclarecidas e que fosse feito o uso de conectores e elementos referenciais para encadear as ideias, acrescentando apenas pequenos trechos para detalhar melhor a história, porém, no final deram um toque de autoria coletiva, acrescentando um parágrafo com novas ideias.

Esse novo parágrafo foi acrescentado, porque não conseguiram atribuir sentido ao desfecho dado pela colega, e então coletivamente pensaram em algo que pudesse acontecer ao agressor, para que ele compreendesse realmente que o *bullying* não deve ser praticado.

A criação do parágrafo partiu da ideia de um aluno que disse que o feitiço poderia virar contra o feiticeiro, que o agressor deveria receber uma lição. Ao escutarmos a sugestão,

pedimos a opinião dos alunos que ainda não tinham sugerido nada, e um aluno se expressou dizendo que só não era legal terminar o texto como se a prática de *bullying* não tivesse acabado na escola, que poderiam apenas pensar em algo para o personagem, que servisse de lição.

- O que, por exemplo? - Indagamos.

E a classe por um momento fica em silêncio. Diante do silêncio insistimos:

- E aí pessoal? Precisamos concluir o texto, o que vocês pensaram?

Vários alunos conversam entre si trocando algumas ideias e, em seguida, o restante da turma se surpreende com a sugestão falada por um aluno em nome dos demais que estavam próximos:

- Nós pensamos que, uma boa lição para o agressor seria se ele passasse a usar óculos como a vítima dos seus insultos, e todos aplaudiram a ideia dizendo que o final surpreenderia o leitor.

Para finalizarmos, perguntamos à turma como deveríamos registrar no quadro essa ideia e um aluno dita para que seja escrita. Chegando ao final da revisão e reescrita, os discursos dos alunos apresentaram-se articulados da seguinte maneira:

SEGUNDA VERSÃO (Escrita coletiva)

O bullying na escola

Certo dia uma menina chamada Marcela, sofria bullying na escola, seu apelido era Quatro Olhos e ela não gostava de ser apelidada, com isso ela ficou deprimida e não saía com seus amigos porque tinha vergonha de ser apelidada novamente.

Marcela já estava com problemas psicológicos ela não tinha vontade de sair de casa, quando os amigos chamavam ela para passear dizia que ia ler o livro e ia para cama dormir.

Ela contava aos pais, eles falavam que era besteira coisa de escola, então ela contou para o amigo de outra turma e pediu ajuda para resolver esse problema.

O amigo de Marcela foi na casa de Fábio, o menino que praticava bullying, e conversou com ele sobre o que ele estava fazendo com Marcela, e o problema foi resolvido através dessa conversa.

No ano seguinte depois das férias Fábio chega à escola usando óculos, e todos ficam surpresos.

Turma do 7º Ano: Reescrita coletiva Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de vivenciar o momento de reescrita coletiva do seu texto, a aluna A5, com a nossa mediação, realizou em outro momento a reescrita individual, pois apesar da contribuição da revisão e reescrita coletiva, ela em decorrência de suas dificuldades de escrita, ainda necessitou de um atendimento individual para a produção da segunda versão. Essa versão foi produzida no dia seguinte depois da reescrita coletiva. Para a segunda versão, inicialmente pedimos que a aluna A5 relembresse da avaliação que os colegas fizeram do seu texto. Ela lembrou que os colegas disseram que não dava para entender a história, que tinham colocado outras palavras, que tinham inventado um final diferente para o texto.

Achando então necessário, demos algumas explicações sobre o que é coerência e o que é coesão, e sobre o uso de alguns elementos coesivos, pedindo em seguida para que a aluna lesse o seu texto e contasse oralmente a história.

A história que a aluna conta é diferente da que se encontra escrita, na oralidade ela usa elementos que contribuem para a coerência e a coesão. Ao perceber que o enredo da história oral estava diferente do que estava escrito, novamente sugerimos que fosse realizada uma nova leitura para que a mesma pudesse comparar o oral e o escrito.

Fizemos a leitura pausadamente juntamente com a aluna A5 e, quando chegamos na metade do segundo parágrafo, a aluna A5 percebe que havia diferença entre o que contou e o que escreveu. Apontamos então, trechos confusos no texto e a falta de elementos coesivos para agrupar as ideias e conectar os parágrafos.

A segunda versão a seguir, revela que a escrita foi trabalhada como uma atividade interativa e discursiva, contribuindo para uma escrita mais adequada a uma determinada finalidade, a um determinado tipo de leitor e a um determinado gênero discursivo.

RECORTE XV

SEGUNDA VERSÃO (Escrita individual)

O bullying na escola

Marcela fez crime dentro da escola, estava apelidando Murilo, porque ela não gostava dele apelidava ela de quatro olhos, e por isso ela apelidava ele de bolo fofo, por que ele era gordo, isso é bullying e é coisa feia que não se faz com ninguém.

Marcela se envergonhava,ela chorava isso é coisa feia que não se faz.Marcela ficava muito triste quando o povo,os alunos da escola ,mangavam dela.

Ela não gostava, ela até chorava e contava aos pais.

Ela não brincava com ninguém os amigos dela chamavam ela para ir para parque mas ela não queria brincar com ninguém,dizia que ia ler o livro para depois ir para cama dormir.

Ela falava com um amigo dela Murilo para não fazer mais bullying que ela ia parar de fazer.

Murilo ficava com raiva dele mesmo quando Marcela fazia bullying em ele é achou melhor ficar quieto eo bullying acabou na escola.

Aluno: 7º Ano, A 5. Fonte: Acervo da pesquisadora

Conforme podemos observar no recorte acima, com as orientações dadas, a aluna A5 conseguiu dar progressão a várias ideias, agrupar trechos para articular as ideias, porém não conseguiu fazer uma conexão entre os parágrafos, e esclarecer ainda algumas ideias que estavam confusas, havendo então a necessidade de uma nova reescrita para que realmente o texto cumprisse sua finalidade.

No momento de mediação da segunda versão para a reescrita da terceira versão, depois que a aluna A5 lê o texto, fizemos algumas intervenções, procurando lembrá-la dos elementos da narrativa para que a revisão pudesse ajuda-la no processo de reescrita,

Depois que tenta relembrar os elementos da narrativa, a aluna A5 consulta numa folha, à parte grampeada na proposta da produção e cita cada elemento da narrativa. Em seguida, perguntamos se estão todos presentes em seu texto, e ela responde que está faltando “o quando aconteceu os fatos” e então, pedimos que ela sugira uma palavra que indique tempo para ser usada no início do texto. A aluna A5 depois de indicar a palavra, certo dia, prossegue, respondendo a outros questionamentos relacionados ao enredo, no sentido de acrescentar informações ao texto e o texto chega à seguinte versão:

TERCEIRA VERSÃO:

Bullying na escola

Certo dia Marcela estava na escola e apareceu em menino lhe apelidando, esse menino era de outra sala, ela não sabia se quer o nome dele, pois estudava em uma escola que tinha muitas sala de

aula. O apelido era pelo fato de Marcela usar óculos, ela era chamada de Quatro Olhos. Podemos dizer que isso é uma pratica de bullying, e bullying é crime.

Ao ser apelidada Marcela ficava envergonhada, chorava e ficava triste, não queria brincar com ninguém, os amigos dela chamavam ela para brincar ,mas ela não queria ir preferia ficar bem quietinha em um canto na hora do intervalo.

Marcela contou aos pais dela o que acontecia na escola, mas eles disseram que ela não desse ouvido para apelidos, ficasse quieta, que ninguém devia dar ouvidos para menino ruim.

Mariana contou o que estava acontecendo para um amigo que estudava em outra classe e o amigo descobriu que quem colocava apelidos nela era Fábio, e o seu amigo foi falar com Fábio para não fazer mais gozação com sua amiga.

Fábio parou de apelidar Mariana e no ano seguinte depois das férias Fábio aparece na escola usando óculos e todos ficam surpresos.

Aluno: 7º Ano, A 5. Fonte: Acervo da pesquisadora

Comparando os três momentos de reescrita da aluna A5, a primeira versão coletiva, a segunda e terceira versão individual, podemos compreender que as dificuldades dessa aluna não lhe impedem de produzir. Em todos os momentos, ela sempre demonstrou que tinha capacidade de vencer as suas próprias dificuldades, sempre participou das reescritas de forma ativa, explicando o que havia escrito, pois, às vezes, acontecia de sua produção de texto oral ser diferente da escrita, porque a mesma possui dificuldades na aprendizagem da escrita.

Quando um aluno possui dificuldades na escrita, ele tem dificuldades também para obter aproveitamento escolar em outras disciplinas, isto é a assimilação dos conteúdos formais fica prejudicada, sendo necessário um trabalho de escrita em conjunto com todos os professores, afinal, ensinar a escrever não deve ser uma atividade restrita apenas ao professor de língua portuguesa.

Os momentos de revisão e reescrita, vivenciados pelos alunos que fizeram parte da pesquisa, durante o desenvolvimento da sequência didática, com a nossa mediação e a mediação dos colegas, envolveram a compreensão das diferentes vozes presentes no texto, a compreensão dessas vozes e dos sentidos que podem ser construídos a partir deles.

Ao revisar seu texto de maneira reflexiva, cada aluno procurou compreender o seu próprio discurso materializado na escrita por meio de diferentes gestos de interpretação, recortes de memória, o modo como os sentidos são constituídos, como esse texto se articula com a história e com a sociedade, ampliando o seu domínio discursivo na produção textual.

Assim, a compreensão do discurso enriqueceu a atividade de reescrita, pois, em determinados trechos do texto, os alunos procuraram detalhar os acontecimentos, esclarecendo alguns sentidos do texto. Essa tomada de posição de cada aluno pode ser considerada como gestos de interpretação, pois o aluno é um sujeito leitor e intérprete do seu próprio dizer.

Assim, podemos dizer, então, que o texto produzido pelo aluno não pode ser pensado como uma unidade fechada, dotada de completude, mas sim deve ser visto pelo professor como uma heterogeneidade, pois os sujeitos ocupam posições sociais diferentes, usam a língua de acordo com estas posições, de forma que uma mesma palavra pode ser empregada e entendida de forma diferente por cada sujeito.

Segundo Ruiz (1998), para que o professor contribua com a melhoria da escrita do aluno é necessário que ele veja o aluno como um sujeito interlocutor ativo e participativo e que olhe para o texto do aluno como um todo, realizando uma correção com base nas dificuldades dos mesmos, para que realmente as intervenções possam contribuir para a melhoria da produção de texto do aluno. Ciente de que as estratégias de correção escrita devem ser utilizadas de acordo com cada problema textual de cada aluno, Ruiz (1998) ainda afirma que as intervenções textuais interativas são ideais para a intervenção.

Assim, diante de textos de alunos com dificuldades de escrita, o professor não pode desvalorizá-los, achando que o aluno não é capaz, ou então simplesmente apontando por escrito no texto do aluno as partes que precisam de adequação, para que o aluno refaça sozinho a reescrita, entregando-a totalmente livre de qualquer inadequação. É preciso que o professor invista mais nas dificuldades de produção de textos dos alunos com dificuldades e valorize cada produção do aluno, considerando-a, como diz Geraldi (1997, p.135), como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho tem como objeto de estudo a posição discursiva do aluno, quanto à discussão do tema transversal *bullying* na sala de aula. Para desenvolvê-lo, consideramos não só a produção escrita do aluno, mas, principalmente, este, como sujeito de seu discurso. Nesse sentido, ao nos fundamentarmos com base na Análise do Discurso, consideramos a contribuição dessa experiência para o modo como o ensino de Língua Portuguesa precisa valorizar o lugar do sujeito-aluno na prática da linguagem. Nessa direção, destacamos alguns pontos que merecem uma reflexão final.

Os dados de desempenho dos alunos identificados no momento de sondagem nos direcionaram para o desenvolvimento de propostas de produção de texto que atenderam às necessidades e expectativas da turma, uma vez que todas as propostas de produção de texto ofereceram aos alunos informações sobre o gênero textual a ser produzido, o contexto de produção e de circulação, e sobre o perfil dos interlocutores, além proporcionar momentos de revisão e reescrita.

As atividades de sondagem permitiram que todas as etapas da sequência didática fossem desenvolvidas de forma articulada e coerente com os objetivos propostos, pois, em cada etapa da sequência didática, a primeira produção apresentou uma materialidade discursiva, um “dito” que nos encaminhou para outros discursos, para o trabalho com o texto além dos aspectos formais, mas enquanto discurso, relacionado ao contexto sócio-histórico cultural, marcado por aspectos ideológicos e pelo inconsciente, promovendo reflexões e discussões sobre a posição dos sujeitos, ao desenvolverem determinadas ações e sobre determinados padrões sociais preestabelecidos que quase sempre limitam o sujeito no contexto social.

Diante do dizer do aluno, procuramos entender o que o aluno quis dizer, sempre procurando identificar que intervenções seriam mais adequadas para auxiliá-lo na busca de novos caminhos para elaboração de uma nova versão. Sempre que terminávamos de fazer a leitura de um texto do aluno, anotávamos em um caderno trechos que precisavam ser revistos pelo aluno, como também questionamentos, os quais eram enfatizados no momento das intervenções e serviam sempre como parâmetros, que, além de colocar o aluno diante do seu próprio dizer, orientava-o no momento de revisão e de reescrita.

Sempre que entregávamos os textos aos alunos, os mesmos demonstravam curiosidade em relação às anotações que tínhamos feito no diário de campo em relação a seu texto, mas não apresentávamos logo, de uma única vez, todos os aspectos problemáticos do texto, íamos

falando de forma sequenciada, mostrando para o aluno como estava a sua escrita, problematizando alguns aspectos para não comprometer a autoria do mesmo, sem impor uma única forma de solucionar os problemas existentes no texto, mas permitindo que os aspectos problemáticos fossem repensados pelo aluno e que a reescrita acontecesse envolvendo o próprio dizer do aluno.

Todas as oportunidades de escrita e reescrita, propostas nos desenvolvimentos dos módulos da sequência didática, permitiram que o aluno chegasse à etapa da produção final, retratando em suas narrativas as contrariedades presentes na sociedade, inserindo, no processo discursivo da narrativa, múltiplas representações e formas de dizer, ora se posicionando como vítima, ora se posicionando como agressor, ora se posicionando como pais e até mesmo apresentando o papel social da escola presente em diferentes formações discursivas.

Muitas das situações descritas em seus textos foram motivadas pela memória discursiva, que trouxe dizeres que já tinham sido ditos por outras pessoas, em outros momentos. Em cada posicionamento discursivo dos personagens, o aluno, de forma inconsciente, chama atenção das pessoas para a necessidade de que as situações de *bullying* presentes na escola, precisam ser encaradas por todos como algo que precisa ser levado a sério, que precisa de ações compartilhadas por todos: alunos, pais, professores, gestores e da sociedade de modo geral, pois o *bullying* causa problemas psicológicos, e tira das pessoas a liberdade de ser e viver plenamente os seus direitos na sociedade.

De acordo com os recortes apresentados e as análises dos mesmos, é possível perceber que os alunos foram ampliando progressivamente os aspectos discursivos dos textos, fazendo o caminho de um gênero a outro gênero utilizando-se de diferentes recursos linguísticos, transitando por diferentes formações discursivas, sempre reconhecendo que o seu dizer pode direcionar outros dizeres, que muitas das palavras que escrevem carregam em si outros sentidos possíveis, e que, para cada proposta de texto proporcionada, era necessária a presença de elementos coesivos, sequenciais e referenciais adequados, para que o seu projeto de dizer atendesse às características da estrutura do gênero produzido e aos aspectos discursivos, cumprindo a finalidade de promover uma reflexão sobre a presença do *bullying* na escola e na sociedade.

Como pesquisadora, durante o desenvolvimento da pesquisa, conforme diz Bortoni-Ricardo (2008, p.46), eu não me enxergava apenas como uma usuária do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas como alguém que tinha o compromisso de também produzir conhecimentos sobre as dificuldades vivenciadas no contexto profissional, no intuito de alcançar melhorias na prática pedagógica.

Continuamente, fiz da sala de aula, dos discursos dos alunos materializados nos textos, objetos de reflexão, sempre fazendo dos aspectos positivos uma força propulsora para superação daquilo que precisava melhorar, sempre compartilhando com os alunos e a orientadora de pesquisa, as situações vivenciadas na pesquisa, mantendo-me aberta a novas ideias e estratégias.

A inclusão dessas estratégias e ideias irão sempre me acompanhar, pois elas me fizeram caminhar em busca de melhorias para a pesquisa, sentindo-me mais viva diante das adversidades da vida. Quando me via sem rumo, sem opção para seguir adiante com a pesquisa, as palavras que foram dirigidas a mim pela orientadora, coordenadores e pelos professores do Programa de Formação de Professores da UEPB, no sentido de que era necessário continuar, realmente me fizeram acreditar que poderia ir mais além, seguir em frente em meio à tempestade e, assim cheguei até aqui com a certeza de que fiz o melhor, de que realmente colaborei para que houvesse uma melhoria na produção de texto dos alunos.

Não me considero mais a mesma, assim como também não se consideram os sujeitos da pesquisa, ao falarem da sua aprendizagem no dia da avaliação final do projeto. De forma subjetiva, termino esse trabalho confiante de que sempre buscarei respostas para as inquietações vivenciadas na prática profissional e na esperança de que os resultados obtidos possam contribuir para que outros professores desenvolvam a produção de texto em sala de aula, como um momento de interação significativa, valorizando sempre o dizer do aluno como ponto de partida para lhe proporcionar outras aprendizagens, de forma que os sentidos dos textos produzidos em sala de aula sejam compartilhados, para que todos possam exercer melhor a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALVES JR., J.A.; FERNANDES, C. A. Mutações da Noção-conceito de Sujeito na Análise do Discurso. In: SANTOS, J.B.C. (Org.). **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas, Uberlândia: EDUFU, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, M.H.N. **Introdução à análise do discurso**. 3ªEd. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- CALHAU, L. B. **Bullying**: o que você precisa saber, identificação, prevenção e repressão. Niterói, RJ: Impetus, 2011.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. **Viva Português**. 7ºAno 2. ed., Editora Ática: São Paulo, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ENGEL, Guido Irineu Dr, UFPR. **Pesquisa-ação**. Curitiba: **Educar**. Editora da UFPR, 2000.
- SCOREL, S.S. N.; BARROS, E. E.F. **Bullying não é brincadeira**. João Pessoa/PB: Gráfica JB, 2008.
- FERNANDES, C. **Análise do Discurso** - reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- _____. **Portos de Passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MAGALHÃES, Thereza Cochar; CEREJA, William Roberto. **Português**: Linguagens - 7º Ano (9ª. ed. reformulada). São Paulo: Saraiva, 2015.
- MARTINELLI, T. A. **Perseguição**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. (org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v, 14, n.61, jan. /mar. 1994.

_____. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

PASSARELLI, L.M.G. **Ensino e correção de textos escolares.** 1. Ed. São Paulo: Telos, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Tradução ORLANDI, Eni, 5ªed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2014.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 4ª ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2010.

_____. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ROSSATO, G.; ROSSATO, S.M. **Educando para a superação do bullying escolar.** São Paulo: Loyola, 2013.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** UNICAMP. 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A.B.B. **Cartilha: Bullying - justiça nas escolas.** 1ª ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

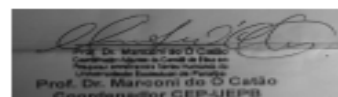
SILVA, A.B.B.. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2015.

THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL



Relator: 19.

Título da Pesquisa: PRODUÇÕES DE NARRATIVAS: FAZENDO MOVIMENTAR OS DISCURSOS SOBRE BULLYING EM UMA TURMA DO 7º ANO

Pesquisador Responsável: MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA

CAAE: 78233317.6.0000.5187

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO.

Data da relatoria: 04/10/2017

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado "PRODUÇÕES DE NARRATIVAS: FAZENDO MOVIMENTAR OS DISCURSOS SOBRE BULLYING EM UMA TURMA DO 7º ANO", encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins de elaboração e desenvolvimento da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB.

Objetivo Geral da Pesquisa: Contribuir com a reflexão sobre o processo de produção textual na escola, e sua relação com a formação do aluno e do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo a qual explicita sua possível contribuição percebe-se que a mesma não trará riscos de maior ou médio potencial aos participantes da pesquisa. Poderá incorrer em riscos mínimos, contudo, o pesquisador responsável ciente seguirá o protocolo


preconizado pela Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que rege e disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como a Resolução 510/2015/CNS que rege e disciplina as pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: A presente proposta de pesquisa é de suma importância quanto papel e atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), mormente pesquisa em nível de pós-graduação, estando dentro do perfil das pesquisas de construção do ensino-aprendizagem significativa, perfilando a formação profissional baseada na tríade conhecimento-habilidade-competência, preconizada pelo MEC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos encontram-se devidamente anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 04 de Outubro de 2017.



Prof. Dr. Marconi do O Casão
Núcleo Acadêmico de Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Paraíba
Prof. Dr. Marconi do O Casão
Coordenador CEP-UEPB