



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



THAÍS CRISTINA MORAES SACCHI

**PROJETO TEMÁTICO O *BULLYING* NA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE  
CONTRAPALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Maringá

2020

THAÍS CRISTINA MORAES SACCHI

**PROJETO TEMÁTICO O *BULLYING* NA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE  
CONTRAPALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Proletras – da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila

Maringá

2020

S119p Sacchi, Thais Cristina Moraes  
Projeto temático o Bullying na escola e a produção de contrapalavras no Ensino Fundamental I / Thais Cristina Moraes Sacchi. -- Maringá, PR, 2020.  
113 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional, 2020.

1. Produção de contrapalavras. 2. Projeto temático de gênero. 3. Bullying na escola. 4. Gêneros discursivos. 5. Dialogismo. I. Hila, Cláudia Valéria Doná, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) - Mestrado profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 401.4

**THAIS CRISTINA MORAES SACCHI**

**PROJETO TEMÁTICO O *BULLYING* NA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE  
CONTRAPALAVRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**COMISSÃO JULGADORA**



Profa. Dra. Cláudia Valéria DonáHila(Orientadora) – UEM



Profa. Dra. Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo – UEM



Prof. Dr. Roselene de Fátima Coito– UEM

Maringá, 22 de junho de 2020

*Dedico este trabalho*

*A Deus, por ter me sustentado durante essa jornada.*

*À minha filha Sarah, grande amor da minha vida!*

*Ao meu esposo Leandro, por todo apoio, incentivo, companheirismo e amor.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é imprescindível nesta etapa em que nos encontramos, pois esta conquista só ocorreu devido a participação direta e indireta de muitas pessoas especiais.

A Deus, autor e consumidor da minha vida, por ter me concedido a oportunidade de realizar esse sonho de concluir o mestrado.

À minha filha Sarah, por estar ao meu lado em todos os momentos, ainda que tão pequena, me dando apoio, compreensão e até mesmo muitas vezes participar das aulas comigo.

Ao meu esposo Leandro, por sempre me apoiar, me direcionar palavras de incentivo, compreender os momentos de ausência, as viagens até Maringá e, principalmente, por sempre acreditar em mim.

À Profª Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila, orientadora da pesquisa, que contribuiu com seu conhecimento e amizade na condução deste trabalho, com muita paciência, dedicação e respeito, compreendendo as limitações de tempo que tivemos durante todo o percurso.

Aos meus queridos alunos da turma na qual o projeto referente a essa dissertação foi aplicado, pelo empenho, dedicação e colaboração na realização das atividades propostas, por toda contribuição para melhoria do trabalho e, principalmente, pelo carinho e respeito que existe entre nós.

Ao meu sobrinho Vitor Hugo, por ter aceitado compartilhar e colaborar com nossa pesquisa, expondo as situações de *bullying* que enfrentou dentro da escola.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profª Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valéria Doná Hila, Profª Dr.<sup>a</sup> Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, Profº Dr. Renilson José Menegassi e Profª Dr.<sup>a</sup> Roselene de Fátima Coito, por aceitarem fazer parte desta pesquisa, contribuindo para que nosso trabalho pudesse atingir os objetivos propostos.

Aos professores do Profletras, pelas aulas motivadoras e inspiradoras, que nos motivaram e contribuíram imensamente para nos tornarmos melhores profissionais.

Aos colegas da turma 05 do Profletras – UEM, pela amizade, companheirismo e apoio durante a caminhada. Um agradecimento especial às colegas Danieli, Michelly e Regiane, que além de compartilhar angústias, vitórias e conquistas, sempre foram um forte apoio para a concretização deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que essa pesquisa pudesse ser realizada, o nosso muito obrigado.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, ler, compreender, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo...”

Mikhail Bakhtin

SACCHI, Thais Cristina Moraes. *Projeto temático o bullying na escola e a produção de contrapalavras no Ensino Fundamental I*. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza aplicada, aborda a implementação de um Projeto Temático de Gênero (PTG), tendo como eixo temático orientador o tema “*Bullying* na escola”, com vistas à produção da contrapalavra dos alunos do 4º Ano. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLENT,1985, 2018; ENGEL,2000; TRIPP, 2005), de natureza orientada: (a) pelos pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação, a partir da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2003); (b) pela concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1991; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994;2016 ), desenvolvida por pesquisadores nacionais, que tomam os gêneros dos discursos como enunciados concretos, situados histórica e socialmente nas diferentes práticas sociais. A partir da perspectiva bakhtiniana, todo enunciado só existe em relação a outros enunciados, por isso vários gêneros discursivos foram mobilizados em nosso PTG, de forma a estabelecer uma rede dialógica de conhecimento sobre o tema. Para tanto, desenvolvemos cinco oficinas, que resultaram na produção de vários gêneros discursivos: lista, carta de apoio, cartaz informativo-injuntivo, entrevista oral e vídeo-depoimento. Assim, os objetivos estabelecidos para a pesquisa são: (a) discutir o resultado da implementação de um PTG sobre o *Bullying* na escola, em um 4º ano, para a produção da contrapalavra; (b) discutir o papel dos gêneros discursivos escolhidos para a compreensão e ressignificação do tema; (c) discutir se a produção final de um *vídeo-depoimento* contribui com o processo de produção da contrapalavra do aluno. A justificativa deste estudo é de interesse de nossa inquietação enquanto professora em desenvolver um trabalho voltado a concepção enunciativa da linguagem e ao trabalho com gêneros multimodais, tal como preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, também, auxiliar nossos alunos a ressignificarem a temática do *bullying*, que no diagnóstico inicial demonstrou ser presente na sala. Os resultados da implementação do PTG evidenciaram que os diversos gêneros que constituíram as oficinas e que versaram sobre a mesma temática estabeleceram uma rede dialógica de saberes e de vozes que, nas diferentes produções realizadas, evidenciaram tanto uma responsividade marcada (RM), como também, mais criativa (RC), na medida em que os alunos, aos poucos, foram internalizando as palavras alheias e transformando-as em palavras próprias na elaboração final do vídeo-depoimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Contrapalavra. Gêneros discursivos.

SACCHI, Thais Cristina Moraes. *Thematic project bullying at school and the production of words in Elementary School I*. 2020. 113f. Dissertation (Professional Masters in Languages - Profletras) - State University of Maringá, 2020.

## ABSTRACT

This research, of an applied nature, addresses the implementation of a Gender Thematic Project (*Projeto Temático de Gênero*, PTG), having as its guiding subject "Bullying at school", with a view to producing the *counterword* of 4th grader students. It is an action research (THIOLENT, 1985, 2018; ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), based on: (a) the theoretical assumptions of the Theory of Enunciation, from the dialogical conception of language (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2003); (b) the concept of writing as work (GERALDI, 1991; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; 2016), developed by national researchers, who understand the genres of discourse as concrete statements, historically and socially situated in different social practices. From the Bakhtinian perspective, every statement exists only in relation to other statements, that is why several discursive genres were mobilized in our PTG, in order to establish a dialogical network of knowledge on the subject. To this end, we developed five workshops, which resulted in the production of several discursive genres: list, support letter, informative-injunctive poster, oral interview and video-testimony. Thus, the objectives established for the research are: (a) to discuss the result of the implementation of a PTG on Bullying at school, in a 4th grade class, for the counterword production; (b) discuss the role of the discourse genres chosen for the understanding and reframing of the subject; (c) discuss whether the final production of a video-statement contributes to the student's counterword production process. The justification for this study lies on the interest of our concern as a teacher to develop a work aimed at the concept of language and working with multimodal genres, as advocated by the Common National Curricular Base (*Base Nacional Curricular Comum*, BNCC) and, also, to help our students to re-signify the bullying subject, which in the initial diagnosis proved to be present in the classroom. The results of the implementation of the PTG showed that the different genres that constituted the workshops and that dealt with the same subject established a dialogical network of knowledge and voices that, in the different productions carried out, showed both a marked responsiveness (*responsividade marcada*, RM), as well as, more creative (*responsividade criativa*, CR), as the students gradually internalized the words of others and transformed them into their own words in the final elaboration of the video-testimony.

**KEYWORDS:** Dialogism. Counterword. Discursive genres.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Lista de atitudes que deixaram Auggie triste.....	52
<b>Figura 2</b> – Lista coletiva – atitudes para combater o <i>Bullying</i> .....	53
<b>Figura 3</b> – Digitando a lista.....	53
<b>Figura 4</b> – A árvore do elogio.....	54
<b>Figura 5</b> – Cartaz tipos de <i>Bullying</i> Grupo 1.....	57
<b>Figura 6</b> – Cartaz Grupo 2.....	57
<b>Figura 7</b> – Cartaz Grupo 3.....	58
<b>Figura 8</b> – Cartaz Grupo 4 .....	58
<b>Figura 9</b> – Cartaz Grupo 5.....	59
<b>Figura 10</b> – Cartaz Grupo 6.....	59
<b>Figura 11</b> – Boneco .....	63
<b>Figura 12</b> – Carta de apoio Grupo A.....	65
<b>Figura 13</b> – Carta de apoio Grupo B.....	67
<b>Figura 14</b> – Carta de apoio Grupo C.....	68
<b>Figura 15</b> – Carta de apoio Grupo D.....	70
<b>Figura 16</b> – Roteiro da entrevista.....	75
<b>Figura 17</b> – Cenário de gravação .....	76
<b>Figura 18</b> – Confraternização I.....	76
<b>Figura 19</b> – Confraternização II.....	77
<b>Figura 20</b> – Rede dialógica dos gêneros que constituíram o vídeo-depoimento.....	84

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Condições de produção com base em Bakhtin.....	27
<b>Quadro 2</b> – Características da escrita como trabalho .....	28
<b>Quadro 3</b> – Fases da pesquisa-ação.....	37
<b>Quadro 4</b> – Questionário antes da aplicação da pesquisa.....	42
<b>Quadro 5</b> – Registro de atividades do Projeto Temático de Gênero.....	43
<b>Quadro 6</b> – Síntese da metodologia.....	44
<b>Quadro 7</b> – Perguntas sobre o gênero lista .....	51
<b>Quadro 8</b> – Gêneros trabalhados na prática da leitura e as vozes trazidas na produção do cartaz.....	61
<b>Quadro 9</b> – Autoavaliação das cartas produzidas.....	64
<b>Quadro 10</b> – Perguntas sobre as entrevistas.....	73

## LISTA DE VÍDEOS

<b>Vídeo 1</b> – Entrevista .....	75
<b>Vídeo 2</b> – Você sabe o que é <i>Bullying</i> ? .....	80
<b>Vídeo 3</b> – Sofri <i>Bullying</i> por ter o cabelo comprido.....	82
<b>Vídeo 4</b> – Sofri <i>Bullying</i> por ter o cabelo afro.....	83

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCNs – Programa Curricular Nacional

PTG – Projeto Temático de Gênero

UEM – Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	19
1.2 A ESCRITA COMO TRABALHO.....	23
1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO ARTICULADORES DE PRÁTICAS MULTILETRADAS.....	29
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>34</b>
2.1 NATUREZA, TIPO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
2.2 O NOSSO CONTEXTO.....	39
2.2.1 Caracterização da escola.....	39
2.2.2 Caracterização dos alunos.....	41
2.3 O DIAGNÓSTICO.....	42
2.4 GERAÇÃO DE DADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	43
2.5 RELATO DAS FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DAS OFICINAS.....	45
<b>CAPÍTULO 3 - DA PALAVRA ALHEIA À CONTRAPALAVRA.....</b>	<b>50</b>
3.1 A PRODUÇÃO DO GÊNERO LISTA E A ÁRVORE DO ELOGIO.....	50
3.2 A PRODUÇÃO DE CARTAZ INFORMATIVO-INJUNTIVO.....	56
3.3 A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE APOIO .....	62
3.4 A PRODUÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA ORAL.....	72
3.5 A PRODUÇÃO DO GÊNERO VÍDEO-DEPOIMENTO.....	78
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>92</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	93
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE À DIRETORA DA ESCOLA.....	94
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PAIS DOS ALUNOS.....	96
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>

ANEXO A - CONTEÚDO DA OFICINA 1 – APRESENTANDO O TEMA.....	100
ANEXO B - CONTEÚDO DA OFICINA 2 – CONHECENDO OS TIPOS DE BULLYING .....	105
ANEXO C CONTEÚDO DA OFICINA 3 – PRODUZINDO CARTAS DE APOIO.....	107
ANEXO D - CONTEÚDO DA OFICINA 4 – PRODUZINDO UMA ENTREVISTA ORAL.....	110
ANEXO E – CONTEÚDO DA OFICINA 5 – PRODUZINDO UM VÍDEO- DEPOIMENTO.....	112

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda e discute a implementação do processo de leitura e, mais especificamente, da produção textual escrita e oral, com vistas à produção da contrapalavra dos alunos do 4º ano, por meio de um Projeto Temático de Gênero (PTG)<sup>1</sup>, tendo como eixo temático orientador o tema “*Bullying* na escola”. Trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLE’NT, 1985, 2018; ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), de natureza aplicada, orientada: (a) pelos pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação, a partir da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 2003); (b) pela concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1991; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; 2016), desenvolvida por pesquisadores nacionais, que tomam os gêneros dos discursos como enunciados concretos, situados em diferentes práticas sociais.

O trabalho surgiu, inicialmente, de nossa inquietação como professora já a 14 anos, e nos últimos cinco anos trabalhando especificadamente com o 4º ano. Inicialmente, tínhamos como motivação desenvolver um projeto a partir de um gênero digital, em sintonia com as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que conferem especial importância aos gêneros digitais, tendo em vista que novos documentos sempre impactam no currículo da escola.

Até nossa qualificação, a ideia inicial era trabalhar particularmente com o gênero *vlog* infantil, por meio do desenvolvimento de um aplicativo educacional, pois nossa escola além de possuir um bom laboratório de informática, os alunos são usuários assíduos de tecnologias digitais. Entretanto, quando fomos iniciar a implementação, no segundo semestre de 2019, o laboratório havia sido desativado para ser usado como sala de aula, os computadores já não estavam disponíveis para uso e a internet da escola não poderia ser utilizada também, por ter uma conexão ruim e não suportar muitos aparelhos conectados. Esse fato determinou sobremaneira a mudança de nosso projeto inicial, no decorrer do processo de implementação.

A partir disso, tivemos que redirecionar nossa proposta de intervenção, porém continuando na escolha temática do *bullying*, por ser este um problema enfrentado pela turma e diagnosticado no início do projeto. A proposta então se norteou para o processo de compreensão e de produção de contrapalavras, no sentido bakhtiniano, dos alunos em torno da

---

<sup>1</sup> Trata-se da organização de sequências didáticas entre si, que girem em torno de um tema central e que conduzam, através da exploração de competências e conteúdos pertinentes à disciplina(s), à realização de produto(s) final(is) ou atividade de culminância. Disponível em [http://189.28.128.100/nutricao/docs/evento/ii\\_forum\\_edu\\_an/projetos\\_pedag\\_educ\\_nutricional\\_grupo\\_aprender\\_e\\_viver\\_vera\\_lucia.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/evento/ii_forum_edu_an/projetos_pedag_educ_nutricional_grupo_aprender_e_viver_vera_lucia.pdf).

temática do *bullying*, por meio do trabalho de leitura e, especialmente, da produção de vários gêneros discursivos que configuraram elos dialógicos para a produção final de um *vídeo-depoimento* da turma. Dessa forma, a proposta foi se delineando no percurso de nossa ação e, por isso mesmo, os gêneros discursivos que foram trabalhados vieram de necessidades do próprio projeto, no percurso da ação as atividades geraram a necessidade de cada gênero produzido, não sendo, portanto, ferramentas anteriormente pensadas. Cabe aqui destacar a função social da temática escolhida para o trabalho, tendo em vista que falar sobre *bullying* vai muito além da esfera escolar, pois trata-se de um assunto que tem causado graves problemas sociais, inclusive tem levado muitos jovens ao suicídio.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) continua configurando-se, também, como uma segunda justificativa para esta pesquisa, especialmente no que tange a nossa escolha temática, já que o documento preconiza o trabalho com os chamados temas integradores do currículo, a saber: (a) Consumo e educação financeira; (b) Sustentabilidade; (c) Culturas africanas e indígenas e, os dois últimos que, também, norteiam nossa investigação e implementação: (c) Ética, direitos humanos e cidadania e (d) Culturas digitais. No nosso caso, entendemos que nosso trabalho vai atingir, de forma mais específica, o tema “Ética, direitos humanos e cidadania”, no sentido de levar as crianças a compreenderem melhor o *bullying* e a se posicionarem diante dele.

Para isso, escolhemos vários gêneros discursivos que antecedem o trabalho com o vídeo-depoimento, de natureza multimodal, já que a própria BNCC destaca a importância do trabalho com os gêneros multimodais, na medida em que a multimodalidade é uma característica da própria vida dos alunos.

O trabalho com os gêneros discursivos, nesse contexto, como instauradores de diferentes práticas sociais, coaduna-se tanto com a BNCC, como com a concepção de linguagem dialógica, e tem sido objeto de vários trabalhos no âmbito do Profletras e dos mestrados acadêmicos (BEZERRA, 2018; MIGLIOLI, 2018). Os dois trabalhos destacam que as relações dialógicas, trabalhadas por meio de diversos gêneros discursivos, possibilitam um avanço em termos do que ter o que dizer na produção textual, de modo que os alunos consigam transformar palavras alheias em palavras próprias (cf. BAKHTIN, 2003).

Entendemos que cada texto-enunciado estabelece uma interação responsiva com outros de uma mesma temática, estabelecendo um diálogo nos elos na corrente discursiva da temática escolhida, daí nossa escolha por trabalhar um mesmo tema a partir de diferentes gêneros discursivos. Diante desse contexto, trazemos a seguinte pergunta de pesquisa: é possível desenvolver a contrapalavra do aluno do 4º ano por meio de um PTG com o tema *bullying*?

Este trabalho parte, assim, da hipótese de que trabalhar a leitura por meio de elos dialógicos pode auxiliar as crianças a compreenderem e ressignificarem problemas que elas mesmo provocam e/ou vivem.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é:

- discutir o resultado da implementação de um PTG sobre o *Bullying* na escola, em um 4º ano, para a produção da contrapalavra.

E como objetivos específicos:

-discutir o papel dos gêneros discursivos escolhidos para a compreensão e ressignificação do tema;

-discutir se a produção final de um *vídeo-depoimento* contribui com o processo de produção da contrapalavra do aluno.

Para cumprir nossos objetivos, além da Introdução dividimos o trabalho em mais três capítulos. No Capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa, norteados pela concepção dialógica da linguagem, pela concepção de escrita como trabalho, bem como pelos gêneros discursivos como articuladores de práticas sociais multiletradas. No Capítulo 2 trazemos a metodologia da pesquisa, sua natureza, o contexto onde se desenvolveu, as fases da pesquisa, e os instrumentos de geração de dados para a elaboração e análise da proposta de intervenção. No Capítulo 3 discutimos os resultados da implementação a partir da produção dos diferentes gêneros do discurso instaurados na proposta. Após, seguem-se as conclusões.

## **CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**

O objetivo deste capítulo é apresentar inicialmente alguns conceitos norteadores para nossa pesquisa, especificamente pautados na concepção dialógica da linguagem, como o conceito de interação; de vozes sociais; dos tipos de palavra, de responsividade e de contrapalavra. Além disso, também discutimos os principais aportes da concepção de escrita como trabalho, tendo em vista os vários gêneros que os alunos produziram no decorrer da implementação.

### **1.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

A concepção dialógica da linguagem, proposta a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, destaca o processo da comunicação como um movimento linguístico-interacional, realizado em situações reais e concretas da vida cotidiana, por meio de enunciados concretos. Sobral (2009, p. 23) explica que a concepção dialógica da linguagem é assim denominada porque “propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade”, de tal modo que significa reconhecer o dialogismo como um elemento intrínseco a qualquer discurso.

Nessa concepção, o primeiro conceito que nos interessa para nossa pesquisa é o de interação. As ações humanas, por mais diversificadas que sejam, estão intimamente associadas ao uso da linguagem. Por muito tempo, os estudos e pesquisas relacionados a linguagem estiveram ancorados em um sistema linguístico estável e independente da conjuntura social. Foi por meio das contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a teoria dialógica da linguagem, que as reflexões sobre a língua passaram a ter uma nova abordagem, de modo que o fenômeno social da interação verbal passou a ser a base dos estudos linguísticos, considerando, portanto, os aspectos sociais e culturais. Segundo Bakhtin (2009, p123):

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, de acordo com Bakhtin (2009), tendo em vista que os sujeitos falantes de uma língua estão situados historicamente, a teoria dialógica da linguagem deve ser compreendida como um lugar da interação humana, pois como afirma o autor, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2009, p. 128).

Desse modo, é possível perceber que a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin rompe com o pensamento de linguagem estruturalista concebida anteriormente por Saussure. A linguagem de natureza dialógica fundamenta-se em um processo histórico-discursivo, tendo como interlocutores o eu e o outro, numa perspectiva de que o discurso é expressamente um ato social. Isso fica claro quando Bakhtin destaca que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Portanto, em consonância com a fala de Bakhtin, podemos afirmar que as relações humanas são dialógicas. Nesse diálogo, instaurado entre um eu e o outro, os enunciados concretos são perpassados por diferentes vozes sociais já que todo enunciado é um já-dito de outro que o antecedeu. Faraco (2003, p. 107), destaca que

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglótica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda heteroglossia dialogizada.

Portanto, ao se falar em linguagem não se pode perder de vista os aspectos sociais, ao passo que ela é carregada de diversas vozes, valores sociais e ideologias e os sujeitos compreendidos no processo de enunciação. Para Bakhtin (2003), é impossível a produção de um discurso que não dialogue com o outro. Ao produzirmos um texto, mobilizamos diversos saberes que dialogam com várias vozes, por isso mesmo ao se trabalhar com diversos gêneros discursivos, a partir de uma mesma temática, nosso intuito foi estabelecer uma rede dialógica de gêneros, a fim de serem assimilados pelos alunos e se constituírem em novos saberes e novas posturas ideológicas.

Assim, é relevante destacar que o dialogismo é o princípio fundante da vida humana, em decorrência de se viver integrado às relações sociais, em comunicação com outros discursos e com o mundo. O dialogismo constitui-se na condição necessária pela qual conhecemos a nós mesmos e ao outro, nos comunicando com o mundo, falando, lendo, escrevendo. As pessoas, quando dialogam (mesmo no sentido mais usual da palavra), recuperam conversas anteriores, fatos, e ao mesmo tempo pensam em questões que vão acontecer. Isso também acontece quando pensamos em leitura de textos de diferentes esferas da linguagem, pois são essas diferentes esferas que mobilizam diferentes vozes e ideologias a constituírem nosso conhecimento e estabelecerem posturas mais críticas sobre diferentes assuntos. O discurso ou o texto-enunciado, como os gêneros discursivos, têm, portanto, natureza dinâmica, já que todo enunciado estabelece relação com outros enunciados, influenciando e sendo influenciado por outras produções discursivas.

Nossa fala, nesse contexto, é constituída pelo eu e o outro. Essa alteridade constitutiva da linguagem é a marca da teoria da enunciação. Não é só o eu que se enuncia, pois quando ele se enuncia já está marcado por um tu, o que caracteriza mais que uma relação pessoal, face a face, trata-se de um elo de discursos, que envolve as crenças e as ideologias de cada sujeito de modo a se entrelaçarem e produzir sentido.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin 2003, p. 117).

Para Bakhtin (2003), a palavra é ideológica por natureza e a voz do outro atravessa sempre a voz de quem produz o enunciado. Nesse processo, os ecos e ressonâncias dialógicas da palavra se manifestam de três formas: (a) *palavra neutra da língua*, quando o enunciado é apresentado como pertencente à língua, destituído, portanto, de um autor explicitamente demarcado, não pertence a ninguém; (b) *palavra do outro*, quando o enunciado é concebido como pertencente a outrem (na sala de aula, ao professor, aos autores dos textos); e (c) *minha palavra*, quando o enunciado é delimitado como propriedade do (s) autor (es), ou seja, quando ele é internalizado e compreendido a partir das diferentes vozes que o constituíram.

O enunciado, dessa forma é orientado em direção ao outro, é repleto de tonalidades dialógicas e, propicia, sempre uma atitude responsiva por parte do outro. Bakhtin (2003) destaca que todos os enunciados nascem de outros enunciados já citados e sempre procuram uma

resposta do outro, ou seja, do interlocutor. Portanto, os enunciados estão continuamente em busca de uma atitude responsiva do interlocutor.

Todo enunciado é capaz de produzir ou suscitar uma resposta do interlocutor que pode discordar, concordar, usar, complementar, contestar, empregar, etc., ou seja, ocorre uma reação em relação a ele. Essa resposta pode suceder de forma imediata ou não. Bakhtin afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta [...]: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A atitude responsiva está sempre relacionada à percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida, podendo ser distinguidas três modalidades principais formuladas por Bakhtin: (a) imediata ou ativa; (b) passiva ou silenciosa; (c) de efeito retardado ou muda. A atitude responsiva imediata/ativa corresponde à compreensão do enunciado imediatamente pelo interlocutor. A silenciosa corresponde a uma compreensão mais demorada por parte do leitor/produtor/ouvinte sobre aquilo que foi enunciado pelo locutor. Neste caso, o interlocutor precisa de um tempo maior para poder compreender o discurso do outro. A responsividade retardada ou muda ocorre quando o interlocutor, depois de ler ou ouvir o enunciado, passa um tempo deslocado da situação real para poder elaborar sua resposta.

Menegassi (2008) acrescentou mais uma categoria aos graus de responsividade bakhtiniano: a responsividade ativa e crítica, que corresponde à compreensão e manifestação da contrapalavra pelo aluno, ou seja, além de compreender o enunciado o aluno vai além daquilo que se esperava como resposta. É importante destacar que independente da forma como o interlocutor recebe e compreende o enunciado (ativa, passiva ou silenciosa), ele estabelece uma atitude responsiva, pois sempre se gera uma resposta.

Portanto, a língua se constitui na comunicação verbal concreta e no diálogo e, todo enunciado pronunciado na vida social está em busca de uma reação ativa e dinâmica. Desse modo, a percepção dos enunciados está relacionada com a atitude responsiva ativa e, para Bakhtin, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 131, grifo do autor). Logo, o participante real/ideal da comunicação discursiva é aquele que compreende o enunciado de forma dinâmica e ativa, tendo se apropriado do contexto de interação. Para Bakhtin, este é o caráter dialógico da linguagem, que tem como elementos fundamentais a palavra e a contrapalavra.

Para Bakhtin, a compreensão da contrapalavra se manifesta em réplicas, por parte dos interlocutores, os quais constroem discursos que vão ao encontro de outras produções enunciativas, sejam através de concordância, discordância, negação, recusa etc.. As réplicas produzidas, dentro de um enunciado, são formuladas a partir da relação do sujeito com a alteridade, ou seja, a produção das contrapalavras se concretiza em relação às palavras de outrem. Esta categoria é determinante para a compreensão ativa e responsiva do enunciado. É importante destacar que a contrapalavra, assim como a palavra, está estritamente associada ao processo da interação. Não há possibilidade de compreensão da palavra alheia sem esse processo, é pelo dialogismo que se estabelece, portanto, produção de múltiplos sentidos.

O sentido do termo contrapalavra evidencia que quando lemos, falamos ou ouvimos produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, ou seja, são contrapalavras às palavras do outro. É dessa forma que construímos o processo de compreensão. Para o filósofo russo, o processo de compreensão consiste em “opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1988, p.105). O processo de compreensão, nesse sentido, como a produção da contrapalavra está relacionada ao tema da interação, aos sentidos construídos na relação entre o eu e o outro, às entonações manifestadas e ao momento da enunciação. Produzir contrapalavras, nesse sentido, é uma das funções do professor de língua portuguesa, especialmente quando pensamos no trabalho com a leitura e a produção de textos

## 1.2 A ESCRITA COMO TRABALHO

Ao nos referirmos à escrita como trabalho, nos remetemos à concepção interacionista da linguagem. A proposta de trabalho com a Língua Portuguesa, fundamentada numa concepção sociointeracionista da linguagem não é assunto atual. Essa asserção surgiu como categoria de análise nos anos de 1960, contudo, ganhou efetivo espaço em estudos e pesquisas no final dos anos de 1970 e início de 1980, por meio de influências de Mikhail Bakhtin (1985 – 1975).

Essas reflexões se intensificaram com a inserção da concepção histórico-discursiva de sujeito e numa perspectiva de linguagem dialógica, social e realizada na interação. Essa nova visão de linguagem, tomada como forma de interação, objetiva ampliar a capacidade do aluno nas práticas de escrita, leitura e oralidade, tendo em vista que possibilita ao aluno refletir sobre suas ações, sua fala, sua escrita, a partir daquilo que vive e experiencia no seu cotidiano.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Nesse sentido, ensinar Língua Portuguesa implica compreender que a língua tem vida no processo de interação, que é preciso refletir sobre situações reais de uso da linguagem e perceber que para que a interação aconteça é necessário o envolvimento de diferentes sujeitos, histórico, social e ideologicamente, situados. Além disso, é indispensável entender que a linguagem se materializa nos diferentes textos que circulam socialmente e que integram as relações discursivas.

Nesse contexto, as noções basilares sobre a escrita como trabalho foram apresentadas, de forma mais sistemática, por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), no texto: “A escrita como trabalho”, mas sua origem, conforme Menegassi (2016) tiveram início em *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), a partir dos pressupostos teóricos Do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, a prática da escrita é vista como um trabalho contínuo, que envolve o aluno, o professor e os colegas, num processo aberto para comentários de outros, revisões e quantas reescritas forem necessárias, no propósito de aprimorar o texto. Menegassi assevera que

Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita. Nessa etapa, o aluno considera a finalidade, o interlocutor eleito e o gênero textual escolhido para trabalhar sobre o tema, a organização composicional e o estilo de língua na produção textual (MENEGASSI, 2010, p. 19).

Como podemos notar, há na escrita como trabalho uma forte influência dos pressupostos bakhtinianos, ao passo que essa concepção apresenta propósitos reais e sociais para que o aluno exerça efetivamente a escrita. Fiad e Mayrink-Sabinson ressaltam que

[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. (FIAD; MAYRINKSABINSON, 1991, p. 55).

Pela fala das autoras, fica claro que assumem o caráter da interação como indissociável a forma de conceber a escrita. Além disso, as autoras destacam que nessa concepção, o texto passa por diversas escritas e reescritas (quantas forem necessárias), de modo que o aluno possa aperfeiçoar e adequar o seu discurso ao contexto de produção.

Quando pensamos no contexto da sala de aula, mais especificadamente, na produção textual, é preciso que o direcionamento do trabalho esteja pautado na forma concreta com que a escrita se apresenta nas diferentes circunstâncias da interação humana. A orientação para o desenvolvimento da escrita como trabalho deve considerar uma situação real de comunicação, onde esteja explícito para quem está se escrevendo, com que finalidade e em que circunstância está sendo feita. Assim, a produção textual implica em trabalho porque apresenta etapas determinadas: planejar, escrever, revisar e reescrever.

A fase do planejamento deve ser pensada tanto para o aluno como também pelo professor. Este deve estabelecer parâmetros de trabalho claros para o aluno ter o que dizer, desde a seleção temática, passando pela seleção de textos, como também da própria produção do comando de produção. Da mesma forma, deve estabelecer ações que auxiliem o aluno a se utilizar da fase do planejamento, a fim de evidenciar a importância dessa fase. A fase da escrita, segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), de preferência, deve ser realizada em sala de aula, a fim de que o professor possa acompanhar as dificuldades dos alunos. Após, a fase de revisão pode ser realizada: - pelo professor, por meio de orientações e comentários sobre o texto do aluno; - pelo próprio aluno, ou, ainda, por um colega. Em fases iniciais de escolarização, como o fundamental I, em que os alunos ainda estão em processo de aquisição de várias competências linguístico e discursivas, as autoras sugerem que o professor faça a revisão. Menegassi (2016) complementa, orientando que, nas séries iniciais, as crianças podem assumir o papel de revisoras, desde que tenham internalizado os aspectos textuais e discursivos trabalhados pelo professor.

Na fase da reescrita, o aluno além de observar e ponderar sobre os aspectos revisados por outrem pode desenvolver outras estratégias de amadurecimento de seu processo de leitura, denominadas por Fiad (1991), a partir dos estudos de Fabre (1987), de operações linguístico-discursivas: (a) acréscimo ou adição de informações ao texto; (b) substituição de palavras, expressões, ideias; (c) supressão de termos, ideias; (e) deslocamento de informações, modificando a ordem do texto. Essas estratégias, na realidade, ocorrem concomitantes e, por isso mesmo é um momento extremamente rico para o aluno perceber se realmente seu texto atende a todas as condições de produção do gênero discursivo, bem como apresenta-se linguística e discursivamente adequado.

Nesse contexto, formar escritores capazes de interagir por meio da escrita, implica um trabalho contínuo em sala de aula com produção textual como afirmam Menegassi, Ritter e Santos “[...] a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever” (MENEGASSI; RITTER; SANTOS, 2010, p. 19). Sendo um processo contínuo, caracterizado pelo trabalho do professor e do aluno, Menegassi (2016, p. 200), resume algumas características da escrita como trabalho, voltadas às ações do professor em sala de aula, das quais destacamos:

- a) o texto produzido passa por etapas específicas;
- b) o processo de produção de textos deve ser ensinado ao aluno;
- c) o material elaborado pelo professor deve dar condições de o aluno escrever;
- d) o planejamento da proposta de produção deve respeitar as vivências dos alunos e o uso efetivo da escrita;
- e) o professor deve conhecer as habilidades envolvidas no processo de escrita do aluno, bem como as estratégias de revisão;
- f) o professor deve conhecer o gênero discursivo a ser trabalhado, sua configuração temática, composicional e de estilo;
- g) o professor deve conduzir variadas atividades de leitura para levar o aluno a compreender o funcionamento dos textos e melhorar seu conhecimento prévio;
- h) o professor deve propiciar ao aluno a capacidade de se assumir como sujeito do seu dizer, bem como prever sempre a circulação social e suporte do texto, a fim de que o processo da produção seja delineado por objetivos de interação reais.

De acordo com Menegassi (2010), o autor de um texto necessita ter informações para a produção de um texto mais completo dentro de uma determinada situação de interação. Para que isso seja possível, o professor disponibiliza aos alunos certos elementos específicos que servem como orientação na ocasião em que irá planejar, executar, revisar e reescrever seu texto. Tais elementos reunidos são chamados de “Condições de Produção”.

As condições de produção, já vão mais além dos estudos interacionistas iniciais, e definem os elementos que constituem a enunciação e que vão orientar o produtor do texto em vários aspectos. Os estudos apresentados pelo Círculo de Bakhtin possibilitaram que Geraldi (1993,1997) sistematizasse o que conhecemos por condições de produção do discurso, a saber: a) ter o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer (finalidade); c) se tenha para quem dizer, ou seja, um interlocutor; d) o locutor se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham estratégias para o dizer.

As condições de produção, portanto, são elementos que constituem toda enunciação e são determinantes no processo de produção e textos de qualquer natureza. Hila (2005), a partir dos estudos de Geraldi e do Círculo, propõe um resumo dos elementos que compõe o contexto de produção de um gênero discursivo:

**Quadro 1** *Condições de produção com base em Bakhtin.*

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO EM BAKHTIN</b>
1. Parceiros da interação e suas posições sociais = locutor e interlocutor;
2. Finalidade da interação, querer-dizer do locutor;
3. A esfera/campo onde ocorrerá a interação, que delimita o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais;
4. O tema;
5. O gênero escolhido (e suas formas realizáveis)
6. Suporte material
7. Circulação social

**Fonte:** HILA (2005, p.839)

O locutor e, particularmente, o interlocutor são elementos fundamentais para a produção de textos. Todo enunciado se dirige para o outro e é em função dele que o locutor escolhe suas estratégias textuais. O interlocutor pode ser visto, conforme Garcez (1998), a partir dos estudos bakhtinianos, sob três características: (a) real, isto é, aquele que é presente fisicamente no momento da produção (na sala de aula, o professor) ; (b) virtual, aquele de que se tem uma imagem socialmente construída, mas não é fisicamente presente; (c) superior, que refere-se a “um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive” (MENEGASSI, 2010, p.82). Além disso, tanto locutor como interlocutor assumem posições sociais no momento de produzir o discurso, a fim de melhor se adequar à finalidade, como, por exemplo, de estudante, de político, de dona de casa, etc.

A finalidade ou o intuito do dizer (BAKHTIN, 2003) é o objetivo para que a comunicação ocorra e deve estar muito clara ao professor e ao aluno antes que as atividades de leitura e produção ocorram.

A esfera de circulação do gênero traz as marcas ideológicas, as diferentes vozes que se circunscrevem nos gêneros discursivos, fundamentais para a compreensão e produção dos diversos gêneros do discurso.

O tema diz respeito àquilo que se pode dizer dentro do gênero discursivo, a partir de suas condições de produção. Todo gênero já traz um conteúdo temático previsto que é delimitado pelas condições de produção e pelos conhecimentos prévios de quem produz o enunciado. Exatamente por isso é fundamental que o professor defina o gênero a ser trabalhado a fim de mobilizar conhecimentos necessários sobre ele para a produção, ou seja, conhecimentos sobre o conteúdo temático, sobre a estrutura organizacional e sobre o estilo.

O suporte material é a forma como o texto será apresentado na sua versão final e a circulação o lugar em que o gênero discursivo circulará, considerando sempre os interlocutores visados.

Diante disso, na concepção de escrita como trabalho, o professor deve atuar como mediador, elaborando estratégias que ajudem o aluno a ajustar sua produção à situação discursiva, pois como afirma Menegassi “[...] o professor deve ser consciente de que seu papel é o de leitor-corretor-avaliador que interage com seu aluno através do texto escrito pelo educando, estabelecendo um diálogo que o oriente à melhoria de seu texto” (MENEGASSI, 2010, p.93).

Menegassi (2016), resumindo toda essa discussão, nos apresenta, sucintamente, as características da concepção de escrita como trabalho:

**Quadro 2.** *Características da escrita como trabalho.*

<b>Características da escrita como trabalho</b>
Noção de sujeito agente, isto é a aluno é sujeito de seu dizer;
Consciência da participação do interlocutor: a) presente na memória visual do eu; b) define a autocorreção do autor; c) o próprio autor é leitor de si mesmo, tornando-se o outro, autocorrigindo-se; d) define o uso da convenção linguística;
Consciência de que o professor é leitor e coautor do aluno;
As mudanças no texto em produção são provocadas por alguma reação do outro;
A palavra se revela na contrapalavra do outro;
Cada sujeito se organiza na sua coletividade, se esta é forte, ele terá um mundo interior distinto e complexo;
Envolve momentos diferentes: planejamento, execução da escrita, leitura do texto, modificações no texto;
Envolve o momento de pós-escrita: a revisão e a reescrita, em que o nível de consciência é elevado;
Uso de operações e meta-operações (operações conscientes) na revisão e reescrita de textos: substituição, acréscimo, supressão, deslocamento;
Uso de atividades epilinguísticas;

As mudanças na escrita são uma resposta ao leitor (professor ou colega);
As mudanças na escrita não são apenas superficiais; envolvem clareza e organização do texto e adequação à tipologia e ao gênero discursivo;
Há consideração das condições de produção;
A materialização do texto e a expressão andam juntas (conteúdo e forma);
Há dificuldades na escrita, porém aliada à consciência dessa dificuldade;
Consciência de que escrever é trabalhar;
A escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.

**Fonte:** MENEGASSI, 2016, p.226

Nota-se que a concepção de escrita como trabalho mostra sua aplicabilidade em sala de aula, pois o discente consegue perceber um propósito em escrever, reconhecendo que escrever requer conhecimento, preparo, atenção e principalmente, que constitui-se em um processo contínuo. Por isso mesmo, é essencial que o professor, como mediador, desperte no aluno a consciência da importância de se planejar, escrever, revisar e reescrever seu texto, quantas vezes forem necessárias até que consiga chegar a uma versão final, percebendo os múltiplos fatores que influenciam a construção de seu texto. Cabe destacar ainda que é imprescindível que o professor reconheça a concepção de escrita que fundamenta a produção textual para que possa ajudar os discentes a atingir, progressivamente, significativa excelência em suas produções.

### 1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO ARTICULADORES DE PRÁTICAS MULTILETRADAS

Os gêneros discursivos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tem sido apontados como fundamentais ao trabalho de um ensino de língua portuguesa que priorize a língua em seu uso real de circulação. Da mesma forma a Base Nacional Curricular comum (BNCC) (BRASIL, 2018), fundamentada na concepção enunciativa da linguagem prioriza o trabalho com diferença gêneros discursivos, já que por meio deles participamos de diferentes práticas sociais.

Entretanto, apesar de toda essa orientação e de extensas pesquisas em torno do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, o processo de transposição didática nem sempre se volta para o trabalho integral de um determinado gênero discursivo, considerando-se suas dimensões verbais e extraverbais, mas em uma gramaticalização do próprio gênero (ROJO,

2014). A desvinculação entre gênero, sociedade e as diferentes práticas sociais ainda é um grande desafio para o professor.

Paula *et al* explica que, apesar de toda diversidade de gêneros discursivos presentes nos documentos oficiais e livros didáticos, desde os anos 80 até hoje, nem sempre as características enunciativas e genéricas da forma composicional, do conteúdo temático e do estilo, como discutidas por Bakhtin (2003) – isto é, com produção, circulação e recepção nas esferas de atividade, em uso enunciativo vivo (prática social)– são trabalhadas na escola de maneira viva, fora de um ensino de cunho estruturalista.

Para Bakhtin (1997), — “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 279, grifos do autor). O autor complementa que “os gêneros são constituídos por —[...] conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p. 279). O autor destaca ainda que esses três elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Trabalhar, portanto, o gênero discursivo em sala de aula, requer olhar para o gênero em sua totalidade, respeitando-se sua natureza enquanto enunciado concreto. Acosta-Pereira (2014), didaticamente, explica que é necessário, ao pensarmos no trabalho com o gênero discursivo, analisarmos duas dimensões que lhe são constitutivas: (a) a dimensão social; e, (b) a dimensão verbo-visual. A dimensão social compreende as condições de produção, de circulação e de recepção do gênero. Já a dimensão verbo-visual envolve o trabalho com o conteúdo temático (aquilo que é dizível no gênero, a forma composicional, o estilo e, também, aspectos visuais de gêneros, quando multimodais).

Além dessas dimensões, o trabalho com os gêneros discursivos deve ser realizado por meio das diferentes práticas de linguagem (de leitura, de escrita de oralidade), orientadas pelos diferentes campos do discurso (ou as esferas da linguagem, cf, BAKHTIN, 2003) ou conforme a BNCC (BRASIL, 2018) pelas seguintes práticas: vida cotidiana, artístico, literária, político-cidadã, culturais das tecnologias de comunicação e informação, investigativas. Sem dúvida, essas práticas avançam nas esferas de letramento, ao compararmos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) por exemplo.

O trabalho com diferentes gêneros, em diferentes esferas e linguagens já se encontravam dentre os objetivos dos PCNs:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

No caso da BNCC, o documento avança no que diz respeito às esferas (campos) de letramento, podemos também afirmar que amplia a própria noção de letramento, ao enfatizar diferentes gêneros digitais, diferentes suportes para a produção de textos orais e multissemióticos.

Exatamente por isso, a noção de letramento passa a ser substituída por multiletramento, que, aponta, conforme Rojo (2015) para dois tipos específicos de multiplicidades presentes em nossa sociedade na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. No que se refere à multiplicidade de culturas, vemos vários gêneros híbridos, de efetiva circulação social, advindos de diferentes grupos sociais, de diferentes campos (popular, de massa, erudito). Já a multiplicidade semiótica na configuração dos novos gêneros, exige novas formas de ler e, também, de ensinar.

Nesse contexto de pluralidade e transfigurações da noção do objeto, se estabelece os princípios da multimodalidade. De acordo com Van Leeuwen (2011, p. 668), a multimodalidade consiste no “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

Com isso, o perfil do leitor acaba sofrendo mudanças nas últimas décadas. As práticas de leitura se transformam historicamente com o surgimento dos textos digitais, que apresentam uma nova roupagem, misturando o escrito, o oral, as imagens e o digital. A leitura e a produção de textos multimodais requer do leitor uma postura ativa, na qual usa e manipula as informações, articula e interpreta os diversos modos de texto, para produzir sentidos.

Cada vez mais as novas tecnologias e os multiletramentos estão presentes no cotidiano das pessoas. Se por um lado os novos gêneros digitais se viralizam nas redes sociais, por outro lado nossos alunos apresentam dificuldades tanto em compreender o funcionamento desses gêneros, como também em usá-los ou mesmo lê-los de forma mais crítica, haja vista, por exemplo, a proliferação de memes e os tipos de comentários, muitas vezes, preconceituosos que eles provocam. Nesse sentido, cabe à escola preparar os alunos para o uso qualificado e ético desses novos gêneros da cultura digital, reconhecendo e trabalhando, por exemplo, o discurso

do ódio, do preconceito, no intuito de levar os alunos a refletirem sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque aos direitos individuais.

De acordo com Rojo (2009), na perspectiva do multiletramento, é preciso formar o aluno para que este dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90). A autora destaca ainda que é preciso “[...] deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno como o nativo digital que é [...]” (ROJO, 2013, p. 13). Para que assim, o educando seja capaz de associar o texto à imagem, ao som, ao *link*, aos receptores que possam interagir, explorando para além do letramento.

E como ficam nisto tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas  
 a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;  
 b) de análise crítica como receptor.  
 São necessários novos e multiletramentos.  
 Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi- mas hiper-: hipertextos, hiperlinks (ROJO, 2012, p. 21).

Portanto, tendo em vista as mudanças tecnológicas atuais, nota-se que as formas de compartilhar, disponibilizar e produzir informações e conhecimentos também foram diversificadas e ampliadas, trazendo novos desafios para professores e alunos.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação e a prática docente com qualidade. Atualmente, é imprescindível que o trabalho do professor em sala de aula esteja pautado no uso de novas ferramentas e não apenas na leitura e escrita no papel. É preciso assimilar e mostrar ao aluno que existe uma gama imensa de possibilidades de leitura, escrita, compartilhamento, meios de publicação e circulação. E principalmente, o professor não pode perder de vista que os alunos de hoje são oriundos da era tecnológica, ou seja, os computadores e celulares fazem parte do seu cotidiano, e por isso, a escola deve inserir os recursos tecnológicos e os multiletramentos como parte integrante da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, trabalhar com diversos gêneros discursivos, respeitando-se sua natureza, na perspectiva do multiletramento, significa ir além do trabalho com o tema, a forma composicional e o estilo do gênero. Na realidade, precisamos pensar cada gênero discursivo como resposta a outros gêneros e enunciados, considerar suas condições de produção,

circulação e recepção, bem como sua constituição valorativa e ideológica, expressas pelas vozes sociais nele presentes, nutridas pelo contexto histórico-social em que vivem.

Potencializar o diálogo ético e multicultural, conforme nos sugere Rojo (2012), em uma pedagogia para os multiletramentos, vem de encontro ao trabalho com os gênero na perspectiva bakhtiniana, que propomos em nossa proposta de intervenção: trabalhar com enunciados de um mesmo tema, de naturezas distintas e multimodais, a fim de se pensar uma unidade temática global que leve o aluno a participar de práticas sociais mais humanas e éticas.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo explicitar o percurso metodológico que adotamos nesta pesquisa. Inicialmente, na primeira seção, discorremos teoricamente sobre a natureza, o tipo de nossa pesquisa e nosso percurso metodológico. Na segunda seção, descrevemos o contexto no qual foi realizada a pesquisa, ou seja, uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Na terceira seção, apresentamos o diagnóstico, ou seja, como chegamos a temática do *bullying* na escola. Na quarta seção, apresentamos o processo de geração de dados, isto é, o relato das fases da proposta de intervenção e os critérios de análise.

### 2.1 NATUREZA, TIPO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa apresenta-se de natureza qualitativa e de cunho etnográfico e dada suas características de investigação configura-se como uma pesquisa-ação.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, o pesquisador encontra-se em contato direto com os sujeitos da pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) assevera que “O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam”.

Flick (2009, p. 16) salienta que o tipo de pesquisa numa abordagem qualitativa de sala de aula

[...] usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo.

Nessa direção, nossa pesquisa parte de nossa própria prática e de questões pertinentes na realidade de nossos alunos, como a escolha do tema gerador de nosso PTG, que originou-se do interesse da turma e de casos ocorridos em nossa escola. Portanto, nossa pesquisa objetiva compreender a realidade que cerca nossos alunos, coadunando assim com as palavras de Moraes (2003, p. 191)

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação,

isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

Pelo exposto, pode-se perceber que a pesquisa qualitativa, via de regra, não faz uso de dados numéricos e quantificados. Zanatta e Costa (2012) apontam como características das pesquisas qualitativas o fato de que

[...] os estudos que utilizam como base o método qualitativo são os que se desenvolvem numa situação natural e rica em dados descritivos e que conseguem compreender a realidade de forma complexa, contextualizada e não meramente, como um processo natural e matemático (ZANATTA; COSTA, 2012, p.350).

Portanto, essa abordagem qualitativa alia a participação ativa do pesquisador na compreensão do contexto investigado e podemos afirmar que está de acordo com a perspectiva de nossa pesquisa, pois nos envolvemos diretamente com os sujeitos e contexto investigado ao assumirmos o trabalho de ministrar aulas de Língua Portuguesa em um quarto ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa também apresenta caráter de cunho etnográfico, uma vez que, como afirma André (2012)

A pesquisa etnográfica busca a reformulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Assim, entendemos que nosso plano de trabalho caracterizou-se como extremamente flexível, na medida em que no decorrer das nossas ações tivemos que redirecionar a proposta tendo em vista as dificuldades de implementar nossa proposta inicial. Além disso, a escolha dos gêneros não se deram à priori, os gêneros foram emergindo no percurso da ação, as atividades geraram a necessidade de cada gênero produzido, os quais alguns coincidiam com o currículo e outros não.

André (2012) salienta que “[...] a pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Nesse sentido, coadunando com a fala da autora, nossa pesquisa se enquadra nessa perspectiva, pois ao implementar nossa proposta de intervenção com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa, objetivamos ressignificar a compreensão do tema *bullying*, bem como o trabalho com as práticas linguísticas.

Nossa pesquisa apresenta ainda, como método de investigação, a modalidade de pesquisa-ação que, segundo Engel (2000, p. 182), consiste em

[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Uma das características da pesquisa-ação é partir de uma situação problema em busca de soluções práticas, no nosso caso, o *bullying* sofrido pelos alunos na escola. Desse modo, esta pesquisa objetiva contribuir para a transformação e ressignificação dos conhecimentos dos alunos, a fim de que possam produzir contrapalavras.

Engel (2000) ressalta que numa pesquisa-ação existe a possibilidade de intervir na prática durante o processo de pesquisa e não apenas ao final. Vejamos algumas características da pesquisa – ação segundo o mesmo autor:

- a) torna-se aprendizagem para todos os envolvidos e não há separação entre sujeito e objeto de pesquisa;
- b) o critério de validade é a utilidade dos dados para os envolvidos; o pesquisador age como alguém que intervém numa situação a fim de testar se seu procedimento é ou não eficaz;
- c) o objeto de pesquisa da pesquisa-ação na área educacional são atitudes humanas que, aos olhos do professor, precisam ser melhoradas por serem consideradas inaceitáveis e, por isso, exigem uma resposta prática;
- d) a pesquisa-ação é *situacional*, ou seja, seus resultados são válidos para um contexto específico em que haja um problema específico. Ela não tende à generalização;
- e) é auto-avaliativa, à medida que modificações são possíveis durante o processo, sendo avaliadas, e, caso necessário, redefinidas;

f) é cíclica, pois as fases finais afetam e contribuem para as fases iniciais.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação apresenta um planejamento flexível, sem fases rígidas. Essas fases são ajustadas às circunstâncias da situação investigada. Como ponto de partida, a fase inicial ou exploratória, reside em definir o campo de pesquisa, os participantes e suas expectativas e a organização de um diagnóstico dos problemas mais relevantes e das possíveis ações. Foi exatamente essa flexibilidade que circunscreveu nossa proposta de intervenção que foi sendo elaborada concomitante às nossas ações junto à turma.

Todo trabalho de pesquisa pressupõe a existência de fases de implementação e com a pesquisa-ação não é diferente, por isso, à luz das ideias de Engel (2000) esse tipo de pesquisa apresenta algumas fases:

### Quadro 3- Fases da Pesquisa-ação

Fases da Pesquisa-ação
1) Definição de um problema
2) Pesquisa preliminar
3) Hipótese
4) Desenvolvimento de um plano de ação;
5) Implementação do plano de ação;
6) Coleta de dados para a avaliação dos efeitos de implementação do plano;
7) Avaliação do plano de intervenção;
8) Comunicação dos resultados.

**Fonte:** (ENGEL, 2000, p.186-188)

Ao observarmos as fases da pesquisa destacadas por Engel (2000) compreendemos que a primeira fase-definição de um problema se caracterizou na elaboração do nosso diagnóstico que revelou a temática do *bullying* como sendo relevante para a sala. Depois disso, norteadas pelos pressupostos teóricos de cunho enunciativo, buscamos estudar conceitos norteadores desse aporte que interessariam à nossa investigação. O plano de ações para a qualificação foi elaborado a partir disso, entretanto, como já ressaltamos, tivemos que redefinir esse plano tendo em vista as dificuldades de uso dos computadores na escola. A implementação, como fase seguinte, ocorreu a partir das necessidades da própria turma, não sendo suas oficinas planejadas a priori. Entendemos que isso corrobora com a concepção dialógica da linguagem, na medida em que considera que o interlocutor define o enunciado e, nesse sentido, as necessidades da turma foram nos (re)orientando para a elaboração das oficinas. A avaliação dos resultados será

apresentada no próximo capítulo e a comunicação será realizada mediante a participação em eventos e também pela criação de um canal digital da turma.

Destacamos, dentre todas essas fases, a comunicação dos resultados da pesquisa no sentido de contribuir com a escola e não apenas usá-la como objeto para expor suas deficiências, e isso consiste em uma fase indispensável, para que evitemos o que Paiva (2005, p.46) destaca “Há, também, um preconceito generalizado contra as escolas públicas e um desejo de expor suas deficiências, sem, contudo, lhes dar o devido retorno.” Portanto, comunicar os resultados é essencial para que uma pesquisa possa ser considerada de fato eficiente, além de contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Partindo dos pressupostos da pesquisa-ação, o percurso metodológico nesta pesquisa foi:

1. Diagnóstico inicial com a turma.
2. Realização de pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica.
3. Elaboração e aplicação da proposta educacional de intervenção para a superação do problema de pesquisa.
4. Análise dos resultados, reflexão e contribuição para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental I.

A metodologia para a construção de nossa proposta de intervenção deu-se a partir da definição de um Projeto Temático de Gênero (PTG). Nossa base se deu a partir da pedagogia de projetos que alcança as salas de aula brasileiras especialmente nos anos 80, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesse contexto, os projetos aparecem como instrumentos, no sentido vigotskiano, para um ensino mais cooperativo e significativo na escola, que atenda não apenas às demandas internas, mas, também, sociais.

Hernandez e Ventura (1998), embora não reflitam especificamente sobre os projetos temáticos, são referência para se pensar, de forma geral, na pedagogia de projetos na sala de aula, em que conhecimento é construído no percurso do projeto para resolver problemas da realidade. A formação do aluno, nesse sentido, não pode mais ser pensada apenas no âmbito cognitivo e intelectual, mas também, e, sobretudo, humano e social. Os conteúdos escolares, nesse sentido, deixam de ter um fim em si mesmos para auxiliar o aluno a compreender e intervir na própria realidade.

Para Hila (2005), um projeto, diante desse contexto, pode ser entendido como um tipo de organização didática, que tem um objetivo definido, a partir de uma situação-problema levantada na turma, e compartilhado por todos os envolvidos e que terá, necessariamente, um destinatário, uma forma de divulgação e circulação social, na escola ou fora dela, envolvendo

uma ou mais práticas linguísticas. A duração do projeto depende desses fatores e pode ter uma duração muito variável e pode tanto ser desenvolvido a partir de um eixo temático, de um gênero discursivo ou mesmo de uma ou mais práticas linguísticas. Além disso, necessita também ser ancorado por teorias que o apoie, a fim de explicar sua própria metodologia

No nosso caso, a ideia de projeto somou-se a necessidade de se trabalhar o tema *Bullying* e, também, os gêneros discursivos que se fizeram presentes. Além disso, assumindo uma concepção dialógica de linguagem, entendemos que a metodologia não se concretiza a priori da pesquisa, ao contrário, se constrói com o seu percurso. Assim, nominalizamos nossa proposta de PTG, por: a) trabalhar com a noção de projetos pedagógicos; b) trazer um tema gerador; c) por definir os gêneros discursivos como ferramentas fundamentais para o trabalho com as práticas de linguagem e, conseqüentemente, para uma efetiva produção das contrapalavras de nossos alunos.

## 2.2 O NOSSO CONTEXTO

### 2.2.1 Caracterização da escola

A escola em que ocorreu a pesquisa está situada na zona periférica da cidade, atende crianças na faixa etária de 04 aos 14 anos de idades, distribuídos em turmas de Educação Infantil IV e V, e Ensino Fundamental I, totalizando 384 alunos, distribuídos em 17 turmas.

Com relação ao espaço físico da escola, podemos mencionar a existência de dez salas de aula, uma sala para os professores realizarem o planejamento de suas aulas (onde há duas impressoras e cinco computadores, com apenas três funcionando), cozinha, sala do diretor, secretaria, uma sala subdividida entre local de alimentação dos professores e biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório com bebedouro e banheiros, assim como pátio. Há quatro anos, a prefeitura realizou a compra de um terreno ao lado da escola, onde há uma pequena casa de madeira, na qual, por extrema necessidade de espaço, as salas de recursos e multifuncional passaram a atuar nessa casa.

No momento, devido a demanda de espaço e também pelo sucateamento dos computadores, a sala de informática foi desativada para uso de sala regular, fato este que norteou o redirecionamento de nossa pesquisa, que inicialmente tinha o objetivo de trabalhar com o uso das tecnologias em sala de aula.

A biblioteca da escola é bem pequena (trata-se de uma sala que foi dividida entre biblioteca e área de alimentação dos professores) e com um número limitado de livros. Os alunos raramente frequentam a biblioteca, justamente pela falta de espaço e também por não haver um bibliotecário. Há uma pessoa que encontra-se em desvio de função que tem a responsabilidade de cuidar do espaço da biblioteca, porém, não trabalha nesse ambiente em tempo integral, acaba por desenvolver diversas funções dentro da instituição. Por esse motivo, muitos professores optaram por criar o “cantinho da leitura” na sala de aula, numa tentativa de despertar o gosto pela leitura por meio da literatura.

Quanto aos recursos humanos, na instituição, durante o período de realização desta investigação, trabalhavam vinte e dois professores, distribuídos entre as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, sala de recursos e multifuncional, professores que cobrem hora atividade do professor regente (esses professores ministram aulas de Ciências, Arte e Ensino Religioso) e professores que trabalham com Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola contava ainda com três professores contratados com jornada suplementar, duas estagiárias (uma na sala de Educação Infantil integral e outra na secretaria), três coordenadoras, uma diretora, uma secretária, três cozinheiras e quatro auxiliares de serviços gerais.

A escola procura promover várias reuniões com os pais durante o ano letivo, para que os mesmos tenham conhecimento da proposta pedagógica e para que possam acompanhar o trabalho da escola, além de auxiliar seus filhos, quando necessário. A equipe gestora relata que devido a esse trabalho e de conversas informais com os pais, o índice de evasão e repetência da instituição atualmente é baixo. Em suma a comunidades escolar é atuante, participativa, e oferece apoio à Escola nas atividades realizadas por ela.

Esse apoio familiar e o bom trabalho desenvolvido pela equipe docente se reflete na nota do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que no ano de 2017 atingiu a média de 7,5, sendo que a meta a ser atingida era de 6,4.

Cabe destacar o grande compromisso dos funcionários da escola na busca de um ensino de qualidade, dentro das poucas possibilidades que lhes foram disponibilizadas nos últimos anos. Infelizmente, nota-se um grande descaso do poder público em relação à manutenção dos equipamentos da instituição e também quanto ao espaço físico. A escola carece de reformas urgente, necessita de ampliação devido à grande demanda de alunos que cresce a cada ano. O pátio da escola também não é adequado para crianças pequenas, apresentando buracos e declives. As salas de aula também necessitam de manutenção, pois não há ventiladores e o ar condicionado não tem capacidade para suprir o tamanho das salas.

### 2.2.2 Caracterização dos alunos

A investigação foi realizada numa turma do 4º ano do período vespertino, com 23 alunos, no segundo semestre do ano de 2019. A maioria dos alunos são crianças ativas, interessadas e participativas nas atividades propostas. Dos 23 alunos matriculados nesta turma, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Quanto a faixa etária dos alunos, é composta da seguinte maneira: 18 alunos nascidos em 2010, portanto com 9 anos, e 5 alunos nascidos em 2009, com 10 anos na ocasião da implementação da pesquisa e coleta de dados.

Quanto às características cognitivas, fundamentando-se na experiência e convívio de dois anos com a turma, podemos afirmar que a maioria dos discentes apresenta boa aprendizagem, tendo facilidade para contextualizar as informações e explicações durante as aulas. Contudo, tendo em vista que não há uma turma homogênea, destaca-se que temos na sala dois alunos com deficiência intelectual, um aluno com déficit de atenção e um aluno autista, os quais apresentam dificuldades de aprendizagem, porém, realizam todas as atividades propostas, tanto em sala de aula como as atividades extraclasse.

Quanto ao grau de escolaridade das famílias, por meio de conversas informais com os alunos e também com os pais, constatou-se que a maioria dos pais são alfabetizados, embora muitos com apenas o ensino fundamental e poucos com ensino médio e superior.

A maior parte das famílias mora em conjuntos habitacionais nas proximidades da escola e também na zona rural. O nível socioeconômico da maioria das famílias é identificado como classe média e baixa, com renda econômica em torno de um salário mínimo, porém detecta-se a existência de famílias com renda superior.

Por meio de observações e pesquisa entre os alunos e familiares, foi possível constatar que os hábitos culturais predominantes no seio familiar estão voltados para a leitura de livros religiosos, assistir programas de televisão, filmes e conexão nas redes sociais, demonstrando um baixo índice de leitura de jornais, revistas, literaturas, apreciação da arte. Esta constatação reforça a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura crítica, demonstrando aos alunos a importância em possuir a competência leitora que lhe permita posicionar-se diante das situações, argumentar e colocar-se como cidadão pensante, dono do próprio discurso, e não mero reprodutor dos dizeres alheio, assumindo atitudes responsivas e produzindo contrapalavra.

## 2.3 O DIAGNÓSTICO

Para dar início ao desenvolvimento do projeto em sala de aula, realizamos uma pesquisa para levantar o tema de interesse da turma. Partimos da leitura da parte inicial do livro “A reforma da natureza” de Monteiro Lobato, por ser um livro explorado dentro de um projeto desenvolvido nas turmas do quarto ano no município. No trecho inicial do livro, destaca-se a inquietação da personagem Emília, à respeito de como as coisas são neste mundo. Segundo Emília, a natureza está completamente errada, e ela pretende colocar as coisas em seus devidos lugares, realizando uma “reforma” na natureza.

Partindo dessa inquietação de Emília, os alunos foram interrogados a respeito de:

- ✓ O que lhe incomoda em sua casa?
- ✓ O que lhe incomoda na escola?
- ✓ O que lhe incomoda em nossa sociedade?

Com esses questionamentos obtivemos respostas surpreendentes. A maioria expressou que sofre *bullying* na escola por uma pessoa que trabalha na própria escola, e isso foi bastante intrigante. Os alunos demonstraram medo, tristeza e até mesmo revolta ao falar sobre o assunto.

Quando questionados sobre o que os incomodava em casa, a grande maioria retratou situações que acontecem no seio familiar relacionadas à bebida alcóolica. As crianças falaram sobre o vício, brigas, e como sentiam-se inquietos diante desse cenário.

As perguntas e respostas do questionário estão organizadas no quadro seguinte:

**Quadro 4** - Questionário antes da aplicação da pesquisa

PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
O que lhe incomoda em sua casa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 alunos responderam que as brigas entre os pais.</li> <li>- 3 alunos responderam que o que incomoda é a bebida alcóolica.</li> <li>- 10 alunos responderam que são os irmãos mais velhos, que praticam <i>bullying</i> contra os eles.</li> <li>- 5 alunos responderam que o fato dos pais serem separados.</li> <li>- 1 aluno respondeu que o fato da mãe ter um namorado.</li> </ul>
O que lhe incomoda na escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16 alunos responderam o <i>bullying</i> praticado por alunos e também por adultos que trabalham na escola.</li> <li>- 1 aluno respondeu a falta de espaço na escola.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 alunos responderam o calor nas salas de aula, visto que o ar condicionado não supre a necessidade.</li> <li>- 1 aluno respondeu a rigidez quanto aos horários estabelecidos pela escola.</li> <li>- 3 alunos responderam a falta de aulas mais dinâmicas, usando computadores, celulares, notebooks.</li> </ul>
O que lhe incomoda em nossa sociedade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 alunos responderam a questão do lixo e sujeira nas ruas.</li> <li>- 5 alunos responderam a falta de respeito com as pessoas mais velhas.</li> <li>- 3 alunos responderam a violência.</li> <li>- 5 alunos responderam as pessoas que moram nas ruas, sem ter um lugar digno para morar, um trabalho.</li> </ul>

**Fonte:** A autora.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos, optamos por trabalhar o tema *Bullying*, pois se mostrou mais perturbador para a maioria das crianças.

## 2.4 GERAÇÃO DE DADOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os dados gerados pela nossa proposta apresentou a seguinte ordem cronológica:

**Quadro 5** - Registro de atividades do Projeto Temático de Gênero

Data	Atividades realizadas
	Apresentação do Projeto e aplicação de questionário (Anexo A).
30/09/2019	Apresentação do tema gerador: <i>Bullying</i> . Dinâmica “O dado dos sentimentos” e discussão sobre o <i>bullying</i> .
02/10/2019	Leitura de imagem do personagem Auggie Pulman, personagem principal do filme “Extraordinário”. Reprodução do filme “Extraordinário” e discussão sobre a história personagem e as situações de <i>bullying</i> que o mesmo sofreu.
03/10/2019	Trabalho com o gênero lista: conceito, contexto de produção, função social, construção composicional e produção de duas listas (uma elencando situações que deixaram o personagem do filme extraordinário triste, e outra enumerando atitudes que devemos ter para combater o <i>bullying</i> ).
09/10/2019	Exibição e discussão sobre a reportagem do menino Iarley, um garoto brasileiro conhecido como “O extraordinário da vida real”. Questões relacionando o filme “Extraordinário” e a reportagem “Extraordinário da vida real: Menino que já fez 17 cirurgias e sofreu <i>bullying</i> é exemplo de superação”.

16/10/2019	Construção da “Árvore do elogio.
29/10/2019	Leitura e discussão sobre o artigo “21 perguntas e respostas sobre o <i>bullying</i> ” - <a href="https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola">https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola</a> . Pesquisa na internet, leitura e discussão sobre os diferentes tipos de <i>bullying</i> . Listagem dos tipos de <i>bullying</i> mais conhecidos.
31/10/2010	Produção de cartaz informativo sobre os tipos de <i>bullying</i> : Físico, verbal, psicológico, material, virtual ou <i>cyberbullying</i> , moral ou sentimental, escrito e sexual.
06/11/2019	Reprodução de <i>podcast</i> de depoimento de um adolescente que sofreu <i>bullying</i> na escola; discussão e reflexão sobre o áudio e dinâmica “Expressando os sentimentos” – boneco exposto para que as crianças escrevam o que sentiram aos ouvir o <i>podcast</i> do depoimento. Produção do gênero carta de apoio.
20/11/2019	Acesso as reportagens “Altas Horas – <i>Bullying</i> – Entrevista Isabela Nicastro” e “Mais você- <i>Bullying</i> – Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman – Part.1/2” e “Mais você – <i>Bullying</i> – Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman – Part.2/2. Discussão sobre os elementos que fazem parte de uma entrevista. Elaboração de perguntas para entrevistar Vitor Hugo, o menino que gravou o depoimento em <i>podcast</i> .
21/11/2019	Produção da entrevista oral – ensaio e gravação de vídeo.
25/11/2019	Aula expositiva dialogada sobre o gênero vídeo-depoimento. Pesquisa na internet sobre as características do gênero. Acesso ao <i>vlog</i> “Maisa Silva – Sofri <i>bullying</i> ?” e “Contei para vocês sobre o <i>bullying</i> que sofri na faculdade?” Trabalho com as condições de produção: objetivo, interlocutores, tema, suporte.
12/12/2019	Gravação dos vídeos-depoimento.

Fonte: A pesquisadora

Dentre essas etapas, o material didático produzido para ser aplicado nas aulas de Língua Portuguesa contabilizou inicialmente aulas, distribuídas em oficinas, culminando com a produção final de um vídeo depoimento e a circulação dos gêneros produzidos. Os objetivos, instrumentos e critérios de análise delimitados foram:

**Quadro 6 - Síntese da metodologia**

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
O PTG elaborado e aplicado pode contribuir para o desenvolvimento da produção da contrapalavra?	Discutir o resultado de implementação de um PTG sobre o <i>bullying</i> na escola, em um 4º ano, pra produção	- Discutir o papel dos gêneros discursivos escolhidos para compreensão e ressignificação do tema;	- Questionário aplicado antes da pesquisa. - Coleta de textos produzidos pelos alunos. - Observações do pesquisador.	- conceitos norteadores pautados na concepção dialógica da linguagem: o conceito de interação; de vozes sociais;

	de contrapalavra	- discutir se a produção de um vídeo-depoimento contribui com o processo de produção da contrapalavra do aluno.		dos tipos de palavra, de responsabilidade e de contrapalavra. - Principais aportes da concepção de escrita como trabalho.
--	------------------	---	--	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

## 2.5 RELATO DAS FASES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS OFICINAS

Nesta seção nosso objetivo é relatar como se deu a sequência das oficinas para que, no próximo capítulo, possamos analisar os dados dessa implementação, à luz dos pressupostos teóricos norteadores. Definimos o relato a fim de melhor contextualizar o processo de implementação.

Este projeto foi elaborado e aplicado em uma sequência de cinco oficinas. A primeira delas, de caráter motivacional, teve como foco a apresentação do tema *Bullying*. Antes de iniciar as atividades mais específicas, dialogamos com os alunos e explicamos a finalidade do projeto: contribuir para o processo de leitura crítica e de produção oral e escrita, além do desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado. Também explicamos a escolha do tema gerador, a qual foi motivado a partir do questionário de sondagem aplicado no ano de 2018, que encontra-se em Anexo (1). Para compor esse módulo, selecionamos diversos gêneros discursivos (fotografia, filme, lista e reportagem) os quais abordavam a temática do projeto e apresentavam aos alunos exemplos de pessoas que sofreram *bullying* e conseguiram superar esse problema. No decorrer da aplicação das atividades, buscamos propiciar a reflexão por meio de discussões embasadas nas histórias de vida apresentadas pelos textos e nas próprias experiências vivenciadas pelos alunos.

Para início das discussões sobre o tema gerador, o *bullying*, como forma de motivação para a leitura temática, desenvolvemos uma dinâmica, o “Dado dos sentimentos”. A dinâmica consistiu em reunir os alunos em círculo para que pudessem expressar seus sentimentos. Cada aluno joga o dado dos sentimentos, no qual cada face representou uma expressão: triste, zangado, envergonhado, contente, rejeitado e ofendido. Após jogar o dado e observar qual

sentimento foi revelado, a criança deveria falar sobre uma situação que vivenciou ou que alguém próximo tenha passado e que tenha experimentado tal sensação. Após esse momento, incentivamos o diálogo a respeito das situações relatadas, questionando os alunos sobre como foi passar por situações de *bullying*.

A segunda atividade desta oficina consistiu na leitura da imagem do personagem principal do filme “Extraordinário” (Jacob Tremblay), que interpreta Auggie Pulman, um garoto que nasceu com uma deformação facial, que o fez passar por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, Auggie frequentaria pela primeira vez uma escola regular, como qualquer outra criança. Porém, enfrentaria muitas dificuldades nesse percurso. Cabe destacar que o tema desse filme é a superação, porém, fizemos um recorte temático sobre o *bullying*.

Após os alunos expressarem suas opiniões e seus conhecimentos prévios sobre a imagem, reproduzimos o filme “Extraordinário”. Depois de assistir ao filme, verificamos se as previsões que os alunos inferiram sobre a imagem mostrada inicialmente se confirmavam.

A partir disso, explicamos aos alunos que o personagem Auggie tem uma síndrome chamada Treacher-Collins, uma doença genética que causa, entre outros problemas, deformidade facial. Destacamos, então, que é possível identificar no filme cenas que retratam o *bullying*, bem como a história de uma criança que superou muitas dificuldades e preconceitos, combatendo corajosamente as situações de *bullying* que sofreu. Assim, pedimos aos alunos que destacassem oralmente as cenas que mais lhe chamaram a atenção em relação a temática do *bullying*. A partir dessa discussão, produzimos uma lista de situações que deixaram Auggie triste (algumas das situações destacadas pelos alunos foram o fato das outras crianças rirem dele, desenharem monstros associando a ele, criarem apelidos). Antes da criação dessa lista, explicamos aos alunos o conceito do gênero lista, com o objetivo de que reconhecessem seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e pudessem estabelecer uma compreensão efetiva desse gênero.

Em seguida, pedimos que cada aluno escrevesse três atitudes que ajudam a combater o *bullying*. Após esse momento de escrita, os alunos realizaram a socialização do que registraram, para que então, pudessemos construir uma lista coletiva, elencando todos os itens que cada criança colocou como atitude importante para o combate ao *bullying*. Após a lista ser construída, elegemos um aluno da sala que ficou responsável por digitá-la para que pudessemos deixá-la exposta na sala de aula.

Em outro momento, exibimos a reportagem sobre um menino brasileiro, Iarley, que tem a mesma síndrome que o personagem Auggie do filme “Extraordinário”. Após assistirmos a reportagem, questionamos os alunos acerca da relação entre o filme “Extraordinário” e a

reportagem sobre o menino Iarley, levando as crianças a refletir sobre a relação do personagem de um filme com a vida real de um garoto de onze anos.

Ao final dessa oficina, confeccionamos a “Árvore do elogio”. A árvore foi construída com papel *craft* amassado (tronco), EVA (folhas) e retângulos de papel cartão (frutos, no caso, as palavras que constituem os elogios). Cada aluno recebeu um retângulo de papel cartão e recebeu o comando para escrever um elogio para um amigo. Para nos certificar que todas as crianças receberiam um elogio, realizamos um sorteio, em que cada aluno recebeu o nome do colega para o qual deveria escrever um incentivo, um elogio a outro colega. Em seguida, cada criança falou sobre o elogio que escreveu para o colega e colou-o na “Árvore”. Optamos por desenvolver esse tipo de atividade envolvendo o lúdico tendo em vista que essa estratégia proporciona maior entendimento a respeito do tema proposto.

A segunda oficina teve o intuito de mostrar aos alunos os diferentes tipos de *bullying*. Para isso, pedimos aos alunos que trouxessem celulares, *tablets* e *notebooks* para as aulas, para que pudessem realizar uma pesquisa na internet sobre os tipos de *bullying*. Nem todos os alunos tinham acesso a essas tecnologias, porém outros possuíam tanto celulares, quanto *tablets* e *notebooks*. Esses alunos que possuíam mais que um aparelho tecnológico trouxeram todas as ferramentas que possuíam e compartilharam com os colegas que não tinham.

Como primeira atividade, solicitamos aos alunos que pesquisassem o significado da palavra *Bullying*, para que pudessem compartilhar com toda a turma. Em seguida, pedimos aos alunos que acessassem o link da Nova Escola – 21 perguntas e respostas sobre o *bullying* - <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola> - acesso em 22 de setembro de 2019. Após a leitura do artigo sobre o *bullying*, discutimos sobre o tema partindo de questionamentos orais que retomavam o conteúdo do artigo que realizaram a leitura, tais como: O que é *bullying*? *Bullying* é um fenômeno recente? Como podemos identificar as pessoas que são alvo de *bullying*? Quais são as consequências do *bullying* (para quem sofre, para o autor e para o expectador)? O que fazer quando identificamos uma situação de *bullying*? Como devemos agir com alunos envolvidos em casos de *bullying*? O que podemos fazer para evitar o *bullying*? Após essa reflexão, propomos aos alunos pesquisarem sobre os diferentes tipos de *bullying*. Essa pesquisa foi direcionada para que as crianças não perdessem o foco e se dispersassem com outros sites que não tinham relação com o assunto. Portanto, dispomos para os alunos uma lista de sites para pesquisa.

Após a pesquisa, provocamos os alunos à reflexão, por meio de relato oral, a respeito do que entenderam dos textos lidos, uma vez que tiveram acesso à leitura em diversos *sites*. Então, fizemos uma lista coletiva dos tipos de *bullying* mais conhecidos, e também registramos

resumidamente o conceito de cada tipo de *bullying* (físico, verbal, psicológico, material, virtual ou *cyberbullying*, moral ou sentimental, escrito e sexual). Depois disso, dividimos os alunos em 8 grupos e fizemos um sorteio para que cada grupo fizesse um cartaz sobre um tipo de *bullying*, para que posteriormente esses cartazes fossem expostos pela escola.

Na terceira oficina, trabalhamos com o gênero depoimento através de um *podcast*. Também exploramos a carta e entrevista. Ao entrar na sala, as crianças foram surpreendidas com a silhueta de um boneco feito com papel *craft* colado no quadro. Assim que se acomodaram, um áudio do *podcast* começou a tocar, com um adolescente relatando sua história de sofrimento em que enfrentou o *bullying* na escola durante seis meses. No áudio, o jovem conta que a princípio sofria o *bullying* verbal, passando por humilhações, recebia xingamentos e apelidos. Com o passar do tempo, os *bullies* começaram a cometer o *bullying* físico, batiam no garoto todos os dias dando murros e chutes. E não parou por aí, as “brincadeiras” evoluíram para o *bullying* psicológico, em que ameaçavam o jovem dizendo que se ele contasse para alguém eles iriam até a casa dele e matariam sua família. Os alunos ficaram comovidos e muito sensibilizados com a situação. Provocamos os alunos a refletirem sobre a situação de dor e sofrimento que o jovem relatou por meio do *podcast* através de uma dinâmica: as crianças deveriam ir, um a um, até o boneco colado no quadro e escrever em uma parte do corpo uma palavra que expressasse o que sentiram ao ouvir o relato do garoto.

Depois dessa dinâmica, os alunos sugeriram a produção de uma carta de apoio para o menino que contou sua história por meio do *podcast*. Nesse momento, acatamos a sugestão das crianças e para atingir o objetivo de produção da carta, retomamos as características e definições do gênero carta.

Na oficina quatro, retomamos o *podcast* e explicamos aos alunos que o garoto que gravou o áudio viria até a escola para que pudesse ser entrevistado por eles. Então, os alunos deveriam fazer um roteiro para a entrevista oral. Antes de produzir a entrevista, apresentamos aos alunos dois vídeos que mostravam entrevistas com jovens e adolescentes. O primeiro vídeo, mostrava uma entrevista feita no programa “Altas Horas” com Isabela Nicastro, em que a jovem relata que sofreu *cyberbullying*. O segundo vídeo, mostrava a entrevista com Serginho Groisman e Ana Beatriz Silva, entrevista em duas partes, onde os entrevistados falam sobre o *bullying*.

Após assistirem aos vídeos, orientamos os alunos a retomar o cenário de gravação dos vídeos (local simples, fundo preto), a postura dos participantes dos vídeos, o jeito de falar, os gestos, a expressão facial, a linguagem utilizada. Então, produzimos de forma coletiva, um roteiro de perguntas a serem realizadas em nossa entrevista. Também elegemos os alunos que

fariam parte da entrevista: o entrevistador, o cinegrafista, quem participaria da produção do cenário, quem iria digitar as perguntas. E então, quando o jovem veio até a escola para a entrevista, os alunos fizeram a gravação de um vídeo. Também houve um momento de celebração em que os alunos prepararam uma festa, entregaram as cartas que produziram, decoraram a sala com os materiais que até então haviam produzido.

Na oficina cinco buscamos trabalhar com o gênero vídeo-depoimento, a partir de alguns vídeos e *vlogs* que traziam depoimentos de pessoas que já sofreram *bullying*. Nossa intenção inicial na pesquisa era a de produzir um *vlog*, entretanto, o percurso e as ações dos alunos nos redirecionaram para a produção de vídeos-depoimentos.

Inicialmente, levamos para sala de aula um *vlog* de uma personalidade bastante conhecida no meio infanto – juvenil, *Vlog* produzido por Maísa da Silva Andrade. No *vlog*, Maísa conta que já sofreu *bullying* na escola e também o *cyberbullying*. Depois, assistimos ao vídeo de uma jovem, Beatriz Siqueira, que relatou que sofreu *bullying* na faculdade.

Após assistirem os depoimentos, analisamos os vídeos a fim de que os alunos percebessem as condições de produção dos mesmos: o objetivo, os interlocutores, tema, suporte. Também destacamos que a produção do depoimento exige a fala em primeira pessoa do singular, visto que o sujeito fala de si mesmo, há uma intenção pedagógica, isto é, a de ensinar algo aos seus interlocutores. Destacamos ainda, que o gênero depoimento apresenta os elementos básicos da narrativa (sequência de fatos, pessoas, espaço e tempo).

Depois disso, sugerimos aos alunos que recordassem algum momento desagradável vivido por eles e, escrevessem sobre essa situação, numa perspectiva de depoimento pessoal. Orientamos os alunos que tais depoimentos seriam corrigidos e posteriormente gravados em vídeo para serem reproduzidos para a comunidade escolar, caso os alunos se sentissem a vontade para isso, caso não quisessem divulgar, não seria necessário.

Dos depoimentos produzidos, três alunos quiseram gravar o vídeo para divulgação. Optamos por divulgar nosso trabalho de duas maneiras: a primeira, criando um canal no *YouTube* no qual divulgamos a princípio a entrevista e os vídeos-depoimentos. Esse canal foi criado de forma coletiva, e o nome do canal também foi escolhido de forma democrática: as crianças sugeriram os possíveis nomes e nós fomos listando no quadro. Depois, fizemos uma votação e elegemos o nome mais votado: “Turminha da Prô Thais”

A segunda forma de divulgação, foi na própria instituição, onde reunimos todos os alunos da escola e mostramos todo o trabalho produzido na implementação de nosso PTG.

### CAPÍTULO 3 - DA PALAVRA ALHEIA À CONTRAPALAVRA

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos dados gerados, à luz dos princípios teóricos definidos pela pesquisa, a fim de verificarmos se a implementação de um PTG sobre o *Bullying* na escola, em um 4º ano, contribuiu para a produção da contrapalavra dos alunos, a partir dos diversos gêneros discursivos que forma produzidos.

Para isso, adotamos os seguintes conceitos analíticos pautados na concepção dialógica da linguagem para a consecução das análises: (a) interação; (b) vozes sociais; (c) tipos de palavra; (d) responsividade.

É importante ressaltar que cada gênero mobiliza diferentes elementos da língua no processo de produção. Nesse sentido, para avaliar as produções dos alunos é preciso que antes os mesmos sejam ensinados, de modo que conheçam os elementos que compõem o gênero produzido por ele, pois assim será capaz de corrigir seu próprio texto, refletir sobre seus erros e ampliar suas habilidades de escrita.

Tendo em vista que a maioria dos trabalhos foram realizados em grupo, optamos por selecionar uma produção de cada gênero para nossa análise. Portanto, faremos uma análise dos dados obtidos de forma articulada, abordando a dinamicidade da sala de aula e refletindo sobre os dados dentro do contexto em que ocorreram.

#### 3.1 A PRODUÇÃO DO GÊNERO LISTA E A “ÁRVORE DO ELOGIO”

A primeira oficina do nosso PTG teve como foco a apresentação motivacional do tema *Bullying*. Para compor essa oficina, selecionamos diversos gêneros discursivos (fotografia, filme, lista e reportagem) os quais abordam a temática do projeto e apresentam aos alunos exemplos de pessoas que sofreram *bullying* e conseguiram superar esse problema.

Antes da produção do gênero lista, passamos por algumas outras atividades relevantes para contextualizar essa produção:

- realização da dinâmica “Dado dos sentimentos”;
- leitura e discussão da fotografia do personagem principal do filme “Extraordinário” (Jacob Tremblay);
- discussão do filme “Extraordinário” em relação à temática do *bullying*;
- leitura e discussão da reportagem sobre um menino brasileiro, Iarley, que tem a mesma síndrome que o personagem Auggie do filme “Extraordinário”,

- produção da “árvore dos elogios”.

A produção do gênero lista ocorreu em dois momentos: inicialmente após a discussão do filme “Extraordinário” e depois após a discussão da reportagem.

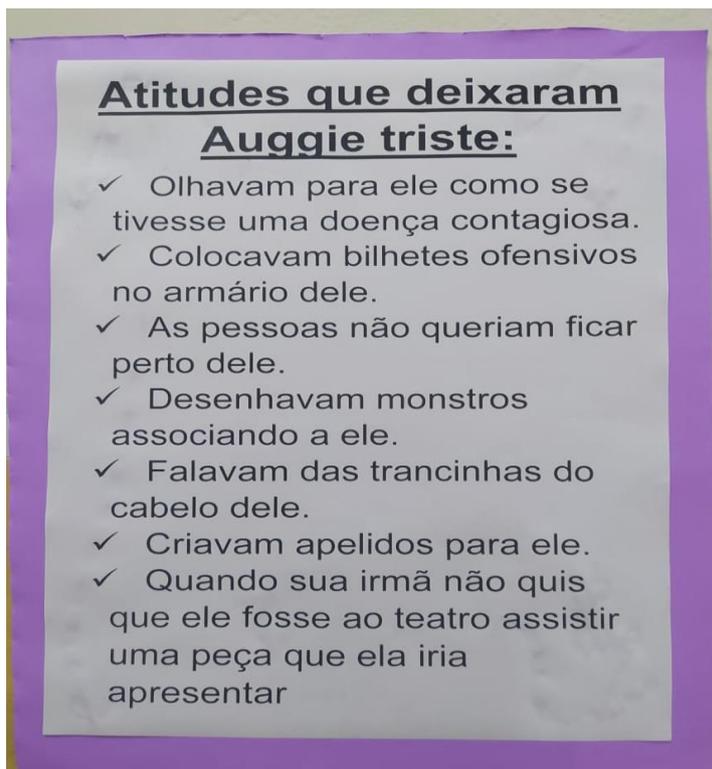
A primeira lista foi produzida a partir do seguinte enunciado: “Quais atitudes do filme deixaram Auggie triste?” Antes, porém, explicamos aos alunos o conceito do gênero lista, com o objetivo de que pudessem reconhecer seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e para assim estabelecer uma compreensão efetiva desse gênero. Para isso, buscamos ativar os conhecimentos dos alunos sobre: Quando produzimos uma lista? Para que produzimos uma lista? Quem lê essa lista? As respostas foram as esperadas:

**Quadro 7** – Perguntas sobre o gênero lista

Perguntas	Respostas
Quando produzimos uma lista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzimos lista de supermercados;</li> <li>- Lista de sonhos e objetivos;</li> <li>- lista de tarefas a serem realizadas;</li> <li>- lista de convidados;</li> <li>- lista de comidas, brinquedos preferidos.</li> </ul>
Para que produzimos uma lista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para não esquecer o que comprar, o que temos para fazer,</li> <li>- para saber o que temos que fazer para alcançar nossos sonhos e objetivos;</li> <li>- para saber quantas pessoas vamos convidar para uma festa.</li> </ul>
Quem lê essa lista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pessoa que produziu a lista para se lembrar do que tem para fazer e outra pessoa, por exemplo, se for uma lista de compras que a esposa fez para o marido ir ao supermercado comprar; se a filha escreve a lista de convidados do seu aniversário para a mãe mandar os convites.</li> </ul>

**Fonte:** a pesquisadora

**Figura 1:** Lista de atitudes que deixaram Auggie triste



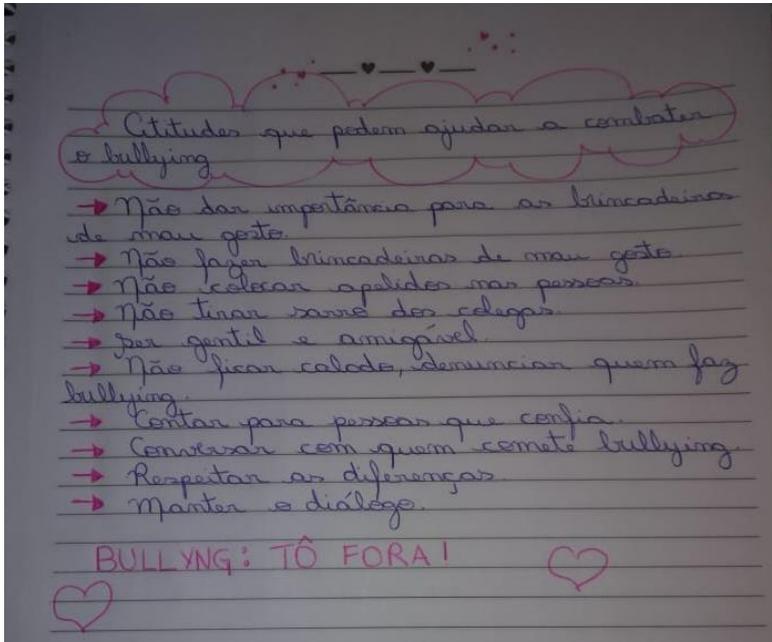
**Fonte:** dados da pesquisadora (2019)

Nessa primeira lista, que foi produzida de forma coletiva, tendo a professora como escriba, as vozes trazidas pelos alunos são as que estão no próprio filme, ou seja, daqueles que provocam o *bullying*. Há, ainda, nesse momento, a presença de uma palavra que é alheia (cf. BAKHTIN, 2003) na medida em que os alunos apenas remetem às informações presentes no filme. Todavia, não se trata de uma mera repetição, pois os alunos apresentam uma atitude responsiva ativa ou uma responsividade marcada (RM) pois reproduzem claramente a opinião do outro. Portanto, notamos que há uma constante formulação de enunciado no sentido de responder aos questionamentos levantados, e revela também o que Bakhtin (2003) expõe quando afirma que “[...] ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por uma vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Dando sequência as atividades, pedimos outra lista, a fim de sairmos da responsividade marcada no texto e da palavra alheia para a elaboração da palavra própria dos alunos. O enunciado dado solicitava que cada aluno escrevesse três atitudes que pudesse ajudar a combater o *bullying*. Após esse momento de escrita, os alunos realizaram a socialização do que registraram, para que então, pudéssemos construir uma lista coletiva, registrada no quadro tendo a professora como escriba, elencando todos os itens que cada criança colocou como atitude

importante para o combate ao *bullying*. Após a lista ser construída, elegemos um aluno da sala que ficou responsável por digitá-la para que pudéssemos deixá-la exposta na sala de aula.

**Figura 2:** Lista coletiva – Atitudes para combater o *bullying*



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019)

**Figura 3:** Digitando a lista



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019)

Nessa atividade foi possível perceber as diversas vozes que mobilizam a produção dos textos, como a voz do personagem principal do filme, daqueles que cometiam *bullying* no início do filme, do menino Iarley, dos adultos que fazem parte do convívio dos alunos e dos próprios alunos.

As crianças manifestaram nessa produção uma responsividade ativa e crítica, pois não só cumpriram imediatamente aquilo que solicitamos, estabelecendo uma dialogia com os fatos vistos e discutidos no filme, mas, também, trouxeram ideias resultantes de saberes já internalizados pelas atividades de leitura.

Ao final desse módulo, confeccionamos a “Árvore do elogio”. A árvore foi construída com papel *craft* amassado (tronco), EVA (folhas) e retângulos de papel cartão (frutos, no caso, as palavras que constituíram os elogios). Cada aluno recebeu um retângulo de papel cartão e recebeu o comando para escrever um elogio para um amigo. Para nos certificar que todas as crianças receberiam um elogio, realizamos um sorteio, em que cada aluno recebeu o nome do colega para o qual deveria escrever um incentivo, um elogio.

**Figura 4:** A “Árvore do elogio”



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019)

Em seguida, cada criança falou sobre o elogio que escreveu para o colega e colou-o na “Árvore”. Optamos por desenvolver esse tipo de atividade envolvendo o lúdico tendo em vista que essa estratégia proporciona maior entendimento a respeito do tema proposto.

Com essa atividade, os alunos desenvolveram o que Menegassi (2008) chama de responsividade ativa crítica, pois não só compreenderam o enunciado, como também produziram a contrapalavra. Ainda que a proposta inicialmente fosse para que escrevessem apenas uma palavra que representasse um elogio para o colega, alguns alunos escreveram frases e isso nos aponta que os alunos compreenderam o enunciado de forma dinâmica e ativa e se apropriaram do contexto de interação. Para Bakhtin, este é o caráter dialógico da linguagem, que tem como elementos fundamentais a palavra e a contrapalavra. Portanto, a produção das contrapalavras se concretizam em relação às palavras de outrem e essa compreensão é determinante para a compreensão ativa e responsiva do enunciado.

O trabalho com a escrita, realizado sob a visão interacionista, supõe que o texto seja produzido para alguém, com uma finalidade comunicativa definida. Muitas vezes, quando o objetivo da produção de texto não faz parte da realidade do aluno, ele não se envolve com a proposta de produção, não sente necessidade de resolver o problema proposto. O aluno acaba não tendo o que dizer sobre o assunto proposto, pois para ele não faz sentido falar sobre algo que não é de sua vivência.

Ao propormos a produção da lista de atitudes de combate ao *bullying*, mobilizamos os alunos para uma escrita direcionada, tendo um propósito de comunicação estabelecido, que era o de instaurar algumas atitudes para ficarem expostas na sala de aula, de modo que todos que entrassem na sala pudessem ver, e de que quando houvesse uma situação de conflito na turma, pudéssemos retomar à lista.

Destacamos ainda que o processo de produção do gênero esteve pautado na forma concreta com que a escrita se apresenta nas diferentes circunstâncias da interação humana e, portanto, fundamentada nos pressupostos da escrita como trabalho. A orientação para o desenvolvimento da escrita como trabalho deve considerar uma situação real de comunicação, onde esteja explícito para quem está se escrevendo, com que finalidade e em que circunstância está sendo feita.

### 3.2 A PRODUÇÃO DE CARTAZ INFORMATIVO-INJUNTIVO

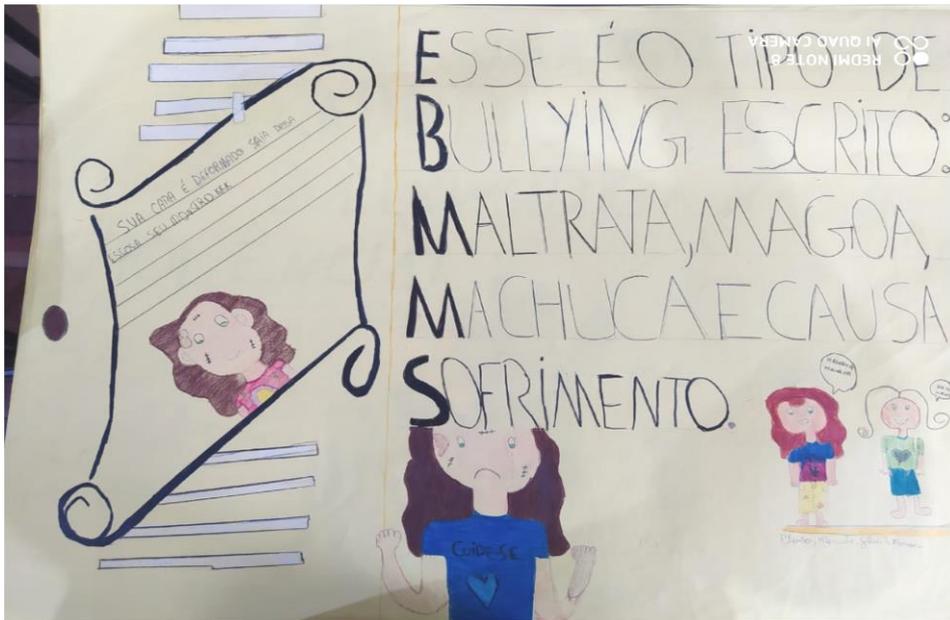
A segunda oficina do PTG objetivou mostrar aos alunos os diferentes tipos de *bullying*. Para isso, pedimos aos alunos que trouxessem celulares, *tablets* e *notebooks* para as aulas, tendo em vista que não tínhamos acesso a uma sala com computadores na escola, para que pudessem realizar uma pesquisa na internet sobre os tipos de *bullying*. Nem todos os alunos tinham acesso a essas tecnologias, porém outros possuíam tanto celulares, quanto *tablets* e *notebooks*. Esses alunos que possuíam mais que um aparelho tecnológico trouxeram todas as ferramentas que possuíam e compartilharam com os colegas que não tinham. Foi um trabalho bem interessante que possibilitou a interação e cooperação entre as crianças, de modo que todos conseguiram participar das atividades.

O intuito da oficina era, ao final, produzir no suporte cartaz informações sobre os tipos de *bullying*. Vários gêneros foram produzidos no cartaz, como: ilustrações, frases de efeito, *slogans*, verbetes. Para isso, realizamos outras atividades que foram importantes para se atingir tal objetivo.

- Pesquisa sobre o significado da palavra *bullying* em dicionários online;
- leitura e discussão sobre o artigo da Nova Escola – “21 perguntas e respostas sobre o *bullying*” - <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola> - acesso em 22 de setembro de 2019;
- pesquisa e discussão sobre os diferentes tipos de *bullying* (essa pesquisa foi direcionada para que as crianças não perdessem o foco e se dispersassem com outros sites que não tinham relação com o assunto);
- produção de uma lista coletiva dos tipos de *bullying* mais conhecidos (físico, verbal, psicológico, material, virtual ou *cyberbullying*, moral ou sentimental, escrito e sexual).

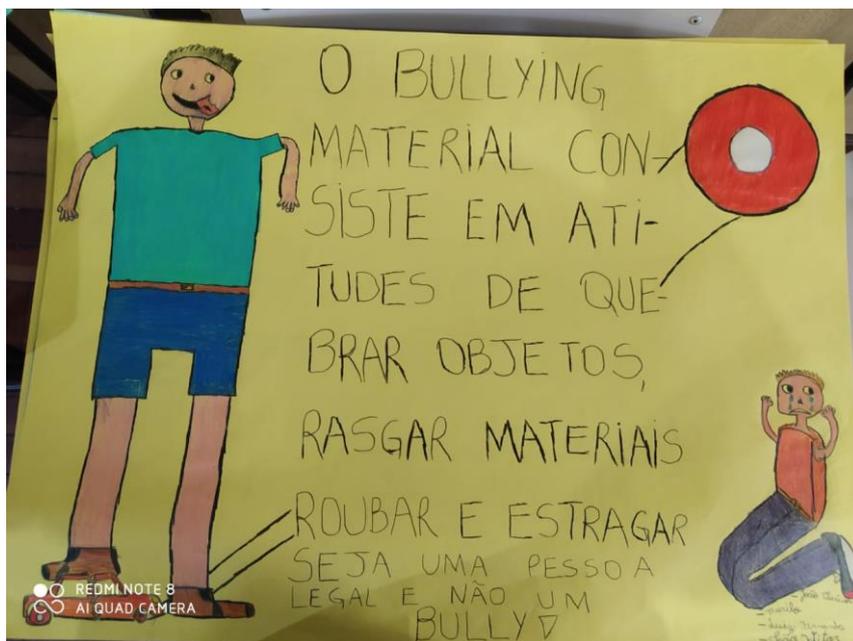
Depois disso, dividimos os alunos em seis grupos e sugerimos a produção de cartazes sobre os tipos de *bullying*, para que posteriormente esses cartazes fossem expostos pela escola, a fim de levar informações para toda a comunidade escolar.

**Figura 5** - Cartaz tipos de *bullying* do Grupo 1



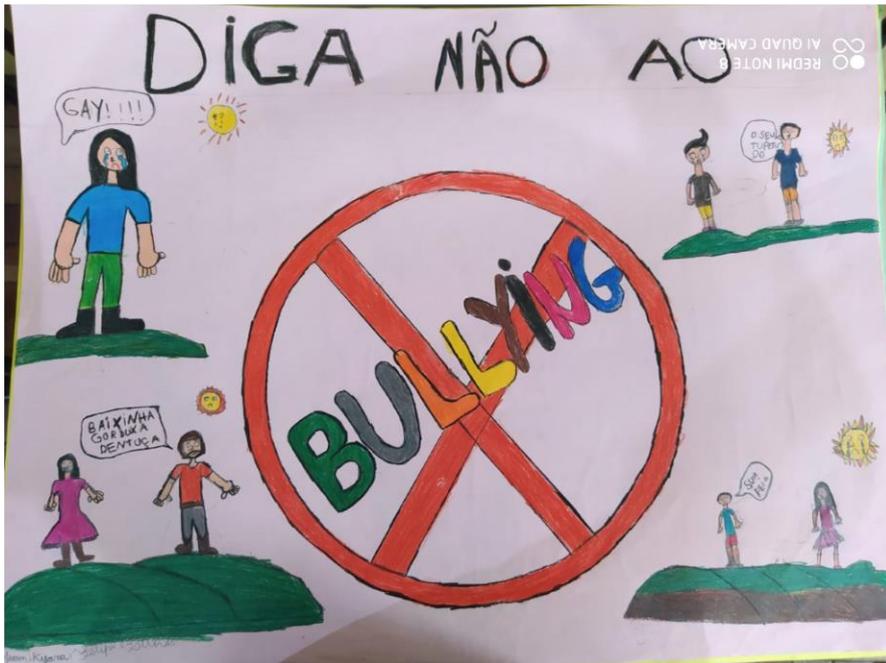
Fonte: dados da pesquisadora (2019)

**Figura 6** - Cartaz Grupo 2



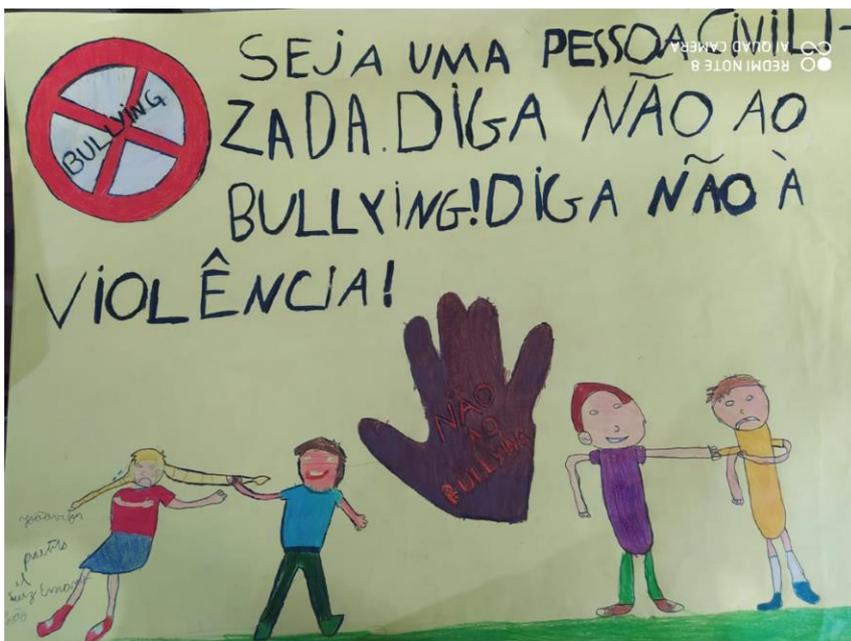
Fonte: dados da pesquisadora (2019).

**Figura 7** - Cartaz Grupo 3



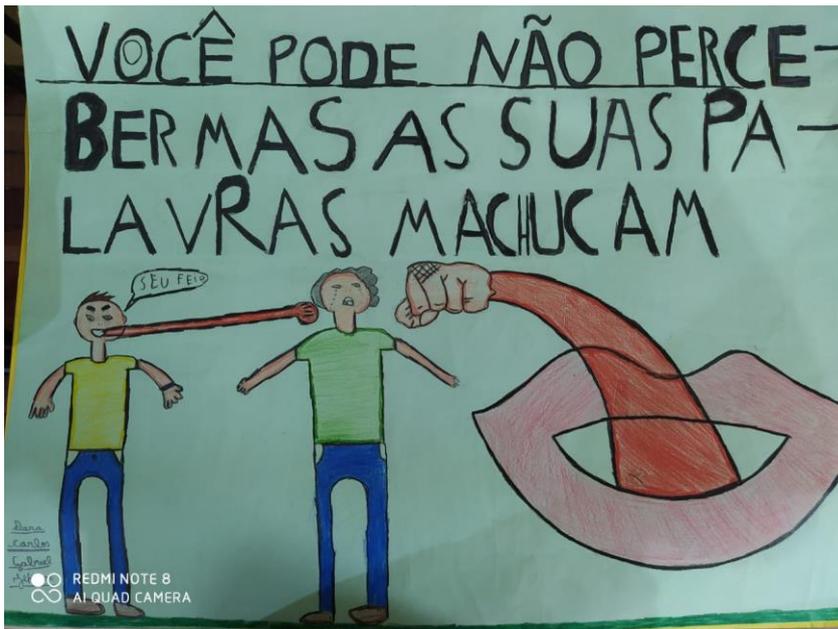
**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

**Figura 8** - Cartaz Grupo 4



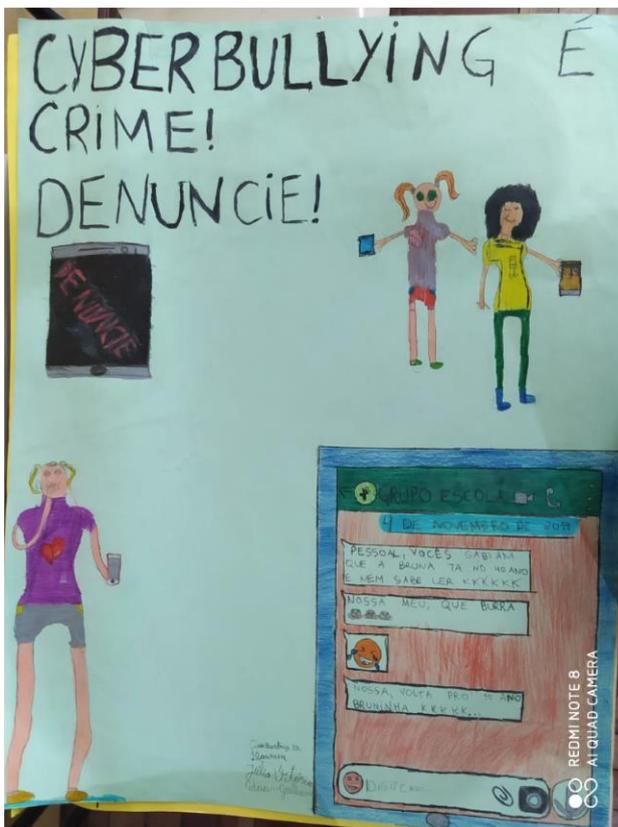
**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

**Figura 9** - Cartaz Grupo 5



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

**Figura 10** - Cartaz Grupo 6



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

Esse processo foi extremamente importante no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou aos alunos a reflexão sobre a temática, retomando situações que aconteceram na vida pessoal, ou de algum colega, num constante movimento dialógico e interacionista, devido ao fato de os discentes pautarem-se em outros discursos (dos pais, da comunidade, dos amigos, do filme que assistiram, da reportagem, das leituras, etc) e no que já observaram nas ruas e nas mídias para formularem o enunciado para o cartaz. Encontramos a dialogicidade entre o que dizem os discursos sobre o *bullying*, entre as vivências cotidianas dos alunos em seus contextos, dos textos que foram trabalhados na aplicação do PTG, ou seja, são palavras alheias que se fundem às palavras dos alunos estabelecendo uma teia dialógica.

Assim, corroborando com a fala de Menegassi (2009), compreendemos que a responsividade deriva da percepção de que o enunciado é uma resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. Portanto, percebemos que a responsividade acontece nas práticas de linguagem e, nesse sentido, a prática pedagógica na sala de aula deve considerar uma apropriação ativa dos dizeres e que esses sejam ressignificados pelos discentes, permitindo que apresentem suas vivências individuais e então manifestem sua compreensão.

Além disso, para a produção dos diferentes enunciados do cartaz foi necessário que os alunos fizessem um planejamento sobre o que escrever, pensando e repensando sobre o que dizer, de modo a conceber aqui a escrita como trabalho, e não como resultado de um momento de inspiração. Portanto, coadunando com o que Menegassi (2010, p. 19) aponta sobre a produção escrita, “[...] a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção.” Essa proposta de escrita como trabalho é a que permeia o desenvolvimento da escrita nessa pesquisa, pois os discentes produziram seus textos, repensaram, reescreveram, com a finalidade de torná-lo apropriado para circulação social, haja vista uma a necessidade de uma interação real.

Destacamos aqui que as vozes trazidas pelos alunos são as que perpassam o filme, como por exemplo a voz do personagem Auggie que sofre com os apelidos que colocam nele, voz de Iarley, na reportagem, dos amigos de Iarley, que destacam como é importante ser gentil e amigável, as vozes dos textos lidos nos sites, os quais trazem dicas de como combater o *bullying* e as experiências anteriores que possuem, aquilo que já leram, assistiram ou mesmo presenciaram em casa, na escola e no círculo de amizades. Os discentes fazem uso dessas vozes para construir seus próprios enunciados, como podemos ver no Quadro 8.

**Quadro 8** - Gêneros trabalhados na prática da leitura e as vozes trazidas na produção do cartaz

<b>GÊNEROS TRABALHADOS NA PRÁTICA DA LEITURA</b>	<b>VOZES</b>
Filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Grupo 1</b> trouxe a voz do garoto que escrevia cartas maldosas e fazia desenhos de monstros associando-os a Auggie.</li> <li>- <b>Grupo 3</b> trouxe a voz dos garotos que colocavam apelidos em Auggie.</li> <li>- <b>Grupo 4</b> trouxe a voz dos meninos que bateram em Auggie e seus amigos, no acampamento, devido a aparência do personagem.</li> <li>- <b>Grupo 5</b> trouxe a voz dos meninos que praticavam <i>bullying</i> contra Auggie proferindo palavras de desprezo e preconceito.</li> </ul>
Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Grupo 3</b> trouxe a voz de Iarley ao falar sobre o julgamento pela aparência.</li> <li>- <b>Grupo 4</b> trouxe a voz dos amigos de Iarley e do próprio Iarley ao destacar a importância de se combater a violência.</li> </ul>
Sites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Grupo 2</b> trouxe as vozes das leituras em sites que definem os tipos de <i>bullying</i> destacando o <i>bullying</i> material.</li> <li>- <b>Grupo 3</b> também traz as vozes das leituras em sites sobre os tipos de <i>bullying</i>, destacando a questão do julgamento pela aparência física.</li> <li>- <b>Grupo 4</b> também traz as vozes das leituras que destacam a violência verbal.</li> <li>- <b>Grupo 5</b> Também traz a voz da violência verbal.</li> </ul>

	- <b>Grupo 6</b> traz a voz das leituras sobre o <i>cyberbullying</i> .
--	---

**Fonte:** produzido pela pesquisadora.

Podemos salientar ainda que, ao planejarem a escrita os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios acerca da temática. Os acontecimentos que compõe nosso conhecimento prévio sobre um dado tema são formulados a partir de informações de diversas esferas (culturais, religiosas, intelectuais, etc) e que associadas ao tempo em que foram apropriadas, geram uma postura ideológica que pode ser contestada ou ampliada, dependendo das referências que são associadas ao conteúdo armazenado.

Assim, os diversos gêneros que foram elaborados para a produção do cartaz devem ser vistos em sua totalidade temática, já que trazem palavras alheias trabalhadas nas discussões de leitura, mas, ao mesmo tempo, quando colocados em confronto com os saberes internalizados pelos alunos constituem palavras próprias dos alunos. O que ficou claro nessa produção foi que a elaboração do cartaz se constituiu numa resposta ativa a enunciados anteriores (filme, reportagem, discussão em sala de aula), configurando, mais uma vez, uma rede dialógica de conhecimento.

### 3.3 A PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE APOIO

Na terceira oficina trabalhamos com um *podcast*<sup>2</sup> contendo um depoimento de um adolescente que sofreu *bullying* na escola. Ao entrar na sala, as crianças foram surpreendidas com a silhueta de um boneco feito com papel *craft* colado no quadro. Assim que se acomodaram, o áudio do *podcast* começou a tocar, com um adolescente relatando sua história de sofrimento em que enfrentou o *bullying* na escola durante seis meses.

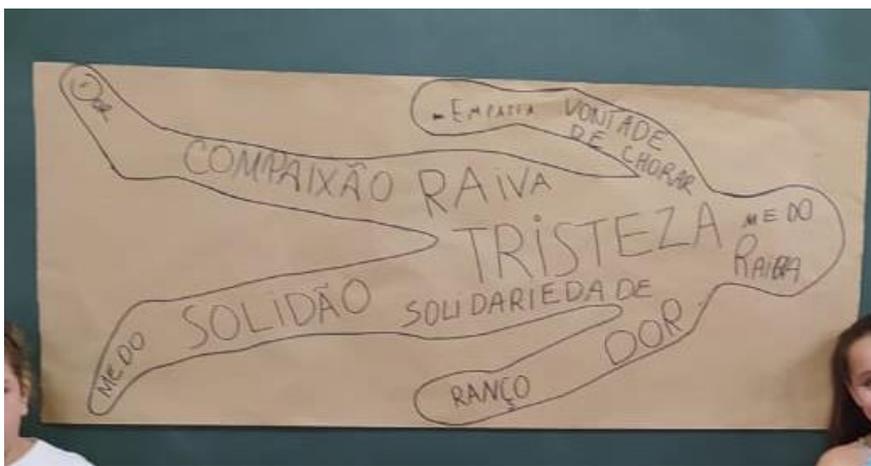
No áudio, o jovem relata que a princípio sofria o *bullying* verbal, passando por humilhações, recebia xingamentos e apelidos. Com o passar do tempo, os agressores começaram a cometer o *bullying* físico, batiam no garoto todos os dias dando murros e chutes. E não parou por aí, as “brincadeiras” evoluíram para o *bullying* psicológico, em que ameaçavam o jovem dizendo que se ele contasse para alguém eles iriam até a casa dele e matariam sua família.

---

<sup>2</sup> Não se trata de um *podcast* comercial, mas de uma gravação feita por um adolescente a convite da pesquisadora.

O áudio provocou comoção nos alunos, que ficaram bastante sensibilizados com a situação. Então, provocamos os alunos a refletir sobre a situação de dor e sofrimento que o jovem relatou por meio do *podcast* através de uma dinâmica: as crianças deveriam ir, um a um, até o boneco colado no quadro e escrever em uma parte do corpo uma palavra que expressasse o que sentiram ao ouvir o relato do garoto. Nesse momento as crianças registraram palavras como medo, dor, ranço, tristeza, sofrimento, compaixão, choro, ódio, humilhação.

**Figura 11** - Boneco



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

Com essa atividade, objetivamos despertar no aluno a empatia, de modo que percebessem que as atitudes que muitas vezes são vistas como brincadeiras causam sérios danos físicos e psicológicos para quem sofre o *bullying*. A princípio, a ideia do trabalho com o *podcast* era para servir de motivação para a produção de uma entrevista oral, na qual traríamos o jovem que faz seu depoimento sobre o *bullying* sofrido para que os alunos realizassem uma entrevista. Porém, partiu dos educando a ideia de escrever cartas de apoio para o menino. Diante disso, retomamos o planejamento do nosso PTG e reorganizamos o trabalho com mais esse gênero. Assim, reiteramos o que Geraldi (1991) assevera sobre o aluno ser visto como participante ativo na situação de interação, tendo em vista que elabora e reelabora suas ideias, instituindo-se como sujeito.

Destacamos aqui a flexibilidade da pesquisa do tipo etnográfica e os pressupostos da pesquisa-ação, ao passo que o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada nos permitiu reorganizar as atividades e reconstruir as relações, além de, como aponta Engel (2000), intervir na prática durante o processo de pesquisa e não apenas ao final.

Para que os discentes tivessem condições de escrever a carta de apoio, trabalhamos com a estrutura composicional da carta, as condições de produção e a função social para que pudessem compreender o gênero.

As cartas foram produzidas em grupos de três alunos, totalizando 4 cartas (Neste dia apenas 12 alunos compareceram devido ao mau tempo). Os discentes tinham que eleger um escriba e depois realizar a produção escrita. Os dois alunos que não iriam escrever deveriam ajudar o escriba colocando suas ideias, fazendo intervenções gramaticais e prestando toda a ajuda necessária. Após a escrita, optamos por entregar um quadro com questões de auto avaliações das produções. Os alunos deveriam ler seus textos e observar se estavam adequados ao contexto de produção.

**Quadro 9** - Auto avaliação das cartas produzidas

Avaliando minha carta	SIM	NÃO
Registrei local e data?		
Coloquei a saudação?		
Apresentei o assunto?		
Me despedi?		
Assinei a carta?		

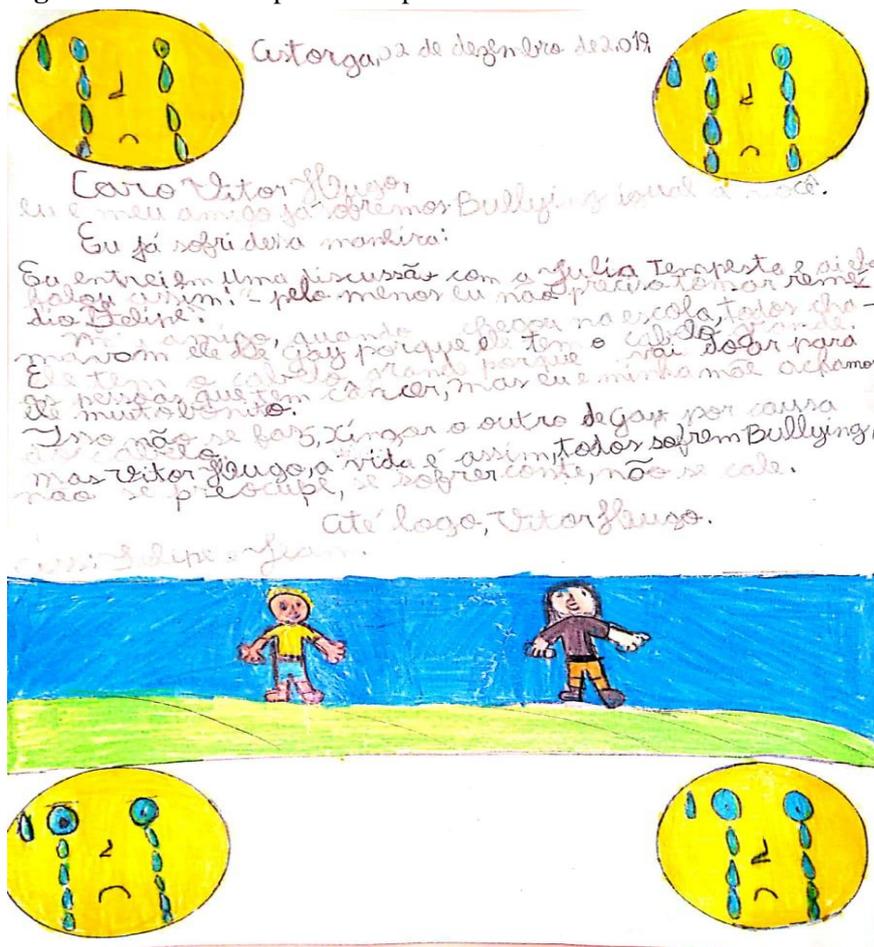
**Fonte:** A pesquisadora

Essa escolha de entregar o quadro de auto avaliação durante o processo de escrita permitiu que os alunos avaliassem suas produções e fossem fazendo as adequações necessárias no processo da primeira escrita. Conforme percebiam que haviam deixado de escrever algum elemento importante na carta já faziam as alterações, apagavam o que haviam escrito, reescreviam, solicitavam nossa ajuda e também dos colegas para leitura e verificação se estava pertinente. Dessa forma, trabalhamos todas as etapas da escrita como trabalho: o planejamento, a revisão e a reescrita.

Percebemos que essa opção da produção da carta de apoio tornou o trabalho mais agradável e os alunos demonstraram maior comprometimento, tendo em vista que tinham em mente um interlocutor, ou seja, sabiam para quem estavam escrevendo e com que finalidade essa escrita estava sendo realizada.

Além do texto escrito, os alunos produziram ilustrações que remetem a situações de *bullying*, como podemos perceber nos exemplos que seguem.

Figura 12 - Carta de apoio – Grupo A



Fonte: dados da pesquisadora (2019).

Transcrição da carta de apoio – Grupo A

Astorga, 2 de dezembro de 2019.

Caro Vitor Hugo,

Eu e meu amigo já sofremos *bullying* igual a você.

Eu sofri dessa maneira: eu entrei em uma discussão com a Julia Tempesta e ela falou assim: - pelo menos eu não preciso tomar remédio Felipe.

Meu amigo, quando chegou na escola, todos chamavam ele de gay, porque ele tem o cabelo grande. Ele tem o cabelo grande porque vai doar para as pessoas que tem câncer, mas eu e minha mãe achamos ele muito bonito.

Isso não se faz, xingar o outro de gay por causa do cabelo.

Mas Vitor Hugo, a vida é assim, todos sofrem *bullying*, não se preocupe, se sofrer conte, não se cale.

Até logo, Vitor Hugo.

Ass: Felipe e Jean

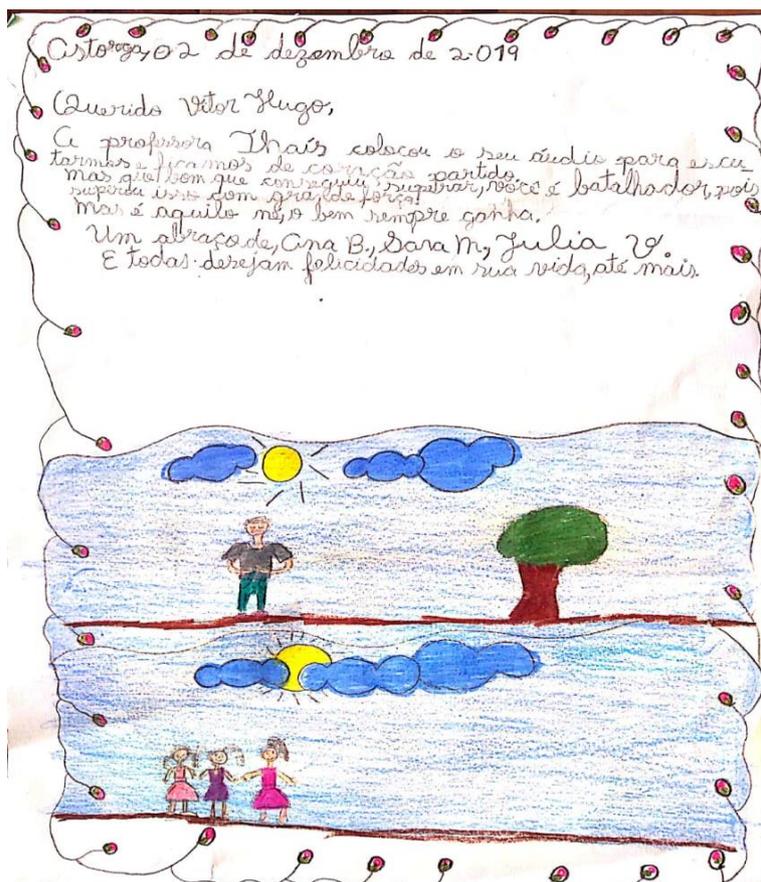
Nessa produção, os alunos atenderam ao objetivo de produção, pois relatam situações de *bullying* que sofreram para dizer ao menino que ele não é o único a sofrer *bullying*, já que muitas crianças, jovens e adolescentes enfrentam esse tipo de situações. O aluno conta sua própria experiência, em que entra em discussão com outra aluna e ela diz que “pelo menos eu não preciso tomar remédio Felipe.” O aluno faz uso de medicamento – ritalina – e a menina ressalta essa questão na intenção de agredi-lo verbalmente, como se o fato dele tomar o medicamento o tornasse diferente dos outros alunos, ou mesmo com problemas mentais. Sabemos disso, pelo fato de presenciarmos a referida discussão, em que intervimos retomando tudo que já havíamos lido e discutido em sala de aula, e também retomando a lista produzida na primeira oficina.

O aluno também relata o fato ocorrido com seu amigo que faz parte do grupo. Ele destaca como o amigo sofreu *bullying*, devido a seu cabelo, e ainda destaca o motivo nobre pelo qual o colega tem deixado o cabelo crescer, acrescentando que ele e a mãe acham o cabelo do garoto bonito. O grupo termina a carta ressaltando que “a vida é assim, todos sofrem *bullying*, não se preocupe, se sofrer conte, não se cale.” O grupo salienta a importância de não se calar caso aconteça o *bullying* novamente, o que remete a vozes das leituras e discussões realizadas ao longo do projeto de intervenção, tais como da reportagem do menino Iarley, dos sites que visitamos que traziam os tipos de *bullying* e também dicas de como agir em situações como essa.

Percebemos ainda que o escriba narra os fatos em primeira pessoa do singular, referindo-se ao colega que faz parte do grupo como expectador e não como participante ativo da escrita. Nota-se também, que ainda que não tenham atendido totalmente as orientações para a produção da carta de apoio, esse momento serviu como desabafo para o aluno, pois o mesmo pratica e é alvo de *bullying* na sala de aula.

Percebemos pela produção que o grupo demonstra uma responsividade ativa sobre a temática explorada, porém foge do comando de produção e do objetivo de interação ao passo que um dos alunos mantém o foco em fazer um rápido relato de experiência vivida.

**Figura 13** - Carta de apoio – Grupo B



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

Transcrição da carta de apoio Grupo B

Astorga, 02 de dezembro de 2019.

Querido Vitor Hugo,

A professora Thais colocou o seu áudio para escutarmos e ficamos de coração partido.

Mas que bom que conseguiu superar, você é batalhador, pois superou isso com grande força.

Mas é aquilo né, o bem sempre ganha.

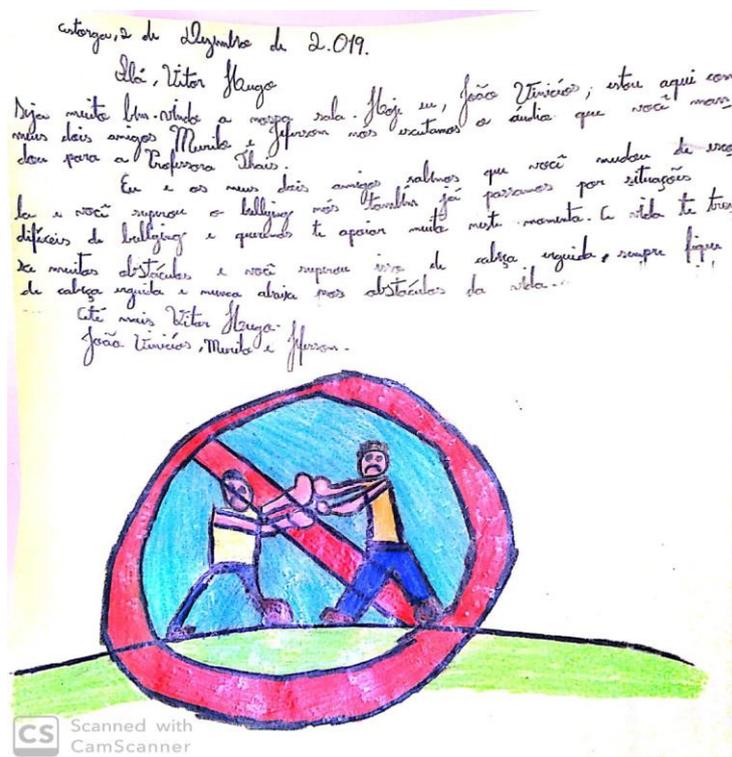
Um abraço de Ana B, Sara M, Julia V

E todas desejam felicidades em sua vida, até mais.

Na produção do grupo B, as alunas destacam que tomaram conhecimento sobre a história do menino, ressaltando que ficaram comovidas “ficamos de coração partido”. Também dispensam elogios, dizendo que o menino é batalhador e superou o *bullying* “com grande força.” Reforçam a voz da solidariedade, da empatia para com a dor do outro, também trabalhado na discussão do filme Extraordinário, na primeira oficina.

As ilustrações retratam num primeiro plano o menino num dia de sol, porém sozinho e no segundo plano as três autoras da carta em um belo dia de sol. Ao serem questionadas sobre a ilustração, o grupo B respondeu que acha que o garoto, ainda que tenha superado as dificuldades de sofrer *bullying*, se sinta sozinho, pois sentiram tristeza na voz do mesmo. Disseram ainda que a ilustração representa a distância, pois o menino mora em outra cidade.

**Figura 14** – Carta de apoio Grupo C



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

## Transcrição Carta de apoio Grupo C

Astorga, 02 de dezembro de 2019.

Olá, Vitor Hugo

Seja muito bem vindo a nossa sala. Hoje eu, João Vinicios, estou aqui com meus dois amigos Murilo e Jeferson nós escutamos o áudio que você mandou para a professora Thais.

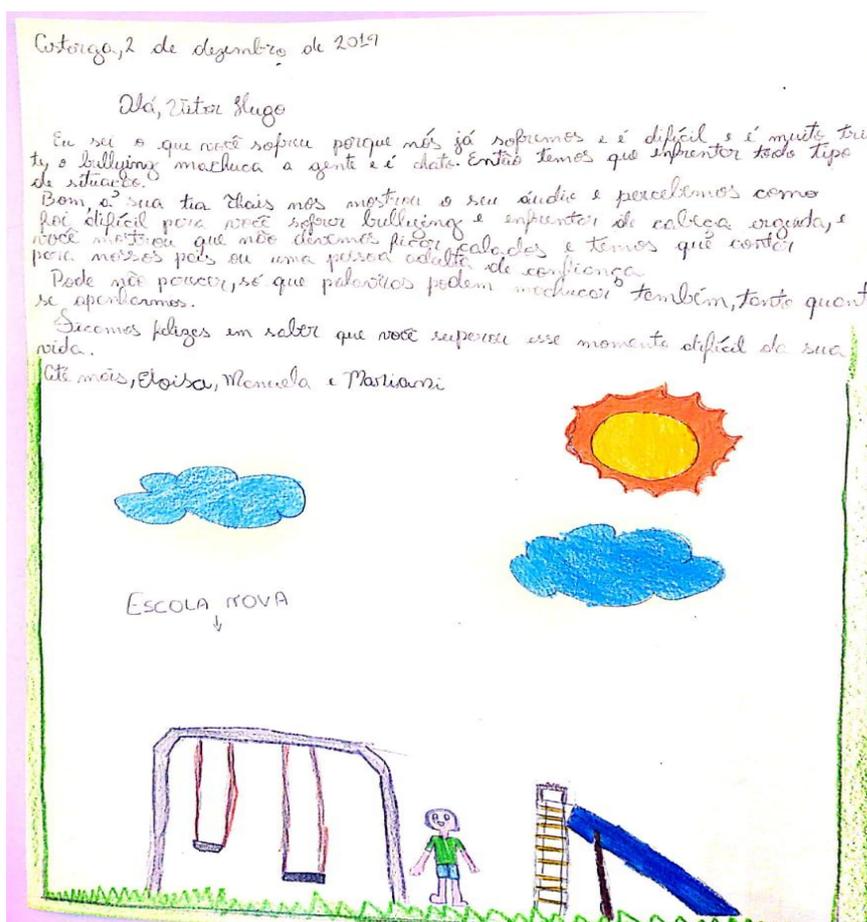
Eu e meus dois amigos sabemos que você mudou de escola e você superou o *bullying* nós também já passamos por situações difíceis de *bullying* e queremos te apoiar muito neste momento. A vida te trouxe muitos obstáculos e você superou isso de cabeça erguida, sempre fique de cabeça erguida e nunca abaixe nos obstáculos da vida.

Até mais Vitor Hugo

João Vinicios, Murilo e Jeferson

O grupo C conseguiu desenvolver a proposta de apoio de forma mais clara e objetiva, contextualizando que ouviu o áudio, conhece a história e quer deixar todo o apoio. Os alunos ressaltam os obstáculos sofrido e dão ênfase a superação. Também colocaram frases de efeito injuntivas, que incitam ação, como por exemplo “Sempre fique de cabeça erguida e nunca abaixe nos obstáculos da vida”. Além de prestar apoio ao jovem, o grupo C trouxe suas experiências de vida, constituindo-se de vozes das leituras e discussões realizadas, como por exemplo do artigo da revista Nova Escola que ressalta o que fazer quando estamos sofrendo o *bullying*. A ilustração também remete ao combate ao *bullying*, quando representam duas crianças brigando e o círculo vermelho cortado envolvendo os dois, remetendo às placas de trânsito, onde esse formato de círculo vermelho cortado diz respeito à proibições.

**Figura 15** – Carta de apoio Grupo D



**Fonte:** dados da pesquisadora (2019).

Transcrição Carta de apoio Grupo D

Astorga, 02 de dezembro de 2019.

Olá, Vitor Hugo

Eu sei o que você sofreu porque nós já sofremos e é difícil e é muito triste, o *bullying* machuca a gente e é chato. Então temos que enfrentar todo tipo de situação.

Bom, a sua tia Thais nos mostrou o seu áudio e percebemos como foi difícil para você sofrer *bullying* e enfrentar de cabeça erguida, e você mostrou que não devemos ficar calados e temos que contar para nossos pais ou uma pessoa adulta de confiança.

Pode não parecer, só que palavras podem machucar também, tanto quanto se apanharmos.

Ficamos felizes em saber que você superou esse momento difícil da sua vida.

Até mais, Eloisa, Manuela e Mariani

O grupo D também conseguiu emitir a mensagem de apoio de forma bem clara, demonstrando compaixão para com o garoto, colocando suas vivências como exemplo de situações de *bullying*, destacando que também já sofreram *bullying* e o quanto isso é difícil, como no trecho “Eu sei o que você sofreu porque nós já sofremos e é difícil e é muito triste, o *bullying* machuca a gente e é chato.” Os alunos seguem a carta dando palavras de incentivo, frisando a importância de não se calar diante do *bullying*, dizendo que deve-se procurar um adulto de confiança.

Percebemos que ao produzirem as cartas de apoio as crianças retomaram discursos alheios para construir o próprio discurso. Trouxeram as vozes dos textos discutidos e trabalhados em sala de aula, como por exemplo ao produzirem frases de efeito injuntivas (“não se cale”; “o bem sempre ganha”; “sempre fique de cabeça erguida”; “não devemos ficar calados, temos que contar”), onde podemos perceber a inferência do artigo da Nova escola, da lista que produzimos de atitudes contra o *bullying*, dos cartazes que produzimos como campanha de conscientização.

Portanto, nesse processo de compreensão leitora e escrita concreta, o aluno apresenta também a sua contrapalavra, que constitui-se por seus conhecimentos de mundo, seus valores, que estabelecem um diálogo com as palavras de outros autores (leituras anteriormente realizadas), com a conseqüente formação da “minha palavra”, a partir da “palavra alheia”.

Nesse sentido, percebemos que a réplica ativa consiste no resultado do desenvolvimento de atividades que propiciaram a reflexão, as quais oportunizaram aos discentes apresentarem suas opiniões sobre as considerações apresentadas em cada gênero trabalhado, constituindo-se, desse modo, a contrapalavra do aluno. Nesse contexto, observamos que os interlocutores apresentaram suas réplicas ao produzirem a carta de apoio.

Ao tratarmos da compreensão, destacamos que nesse caso houve uma compreensão ativa e crítica, uma vez que houve uma resposta ao trabalho desenvolvido sobre a temática, a partir do áudio, das leituras e discussões, e essa resposta veio no momento em que os alunos deveriam cumprir uma situação real de interação, na produção escrita.

Bakhtin (2003), ao discutir sobre a compreensão, destaca que para que de fato ela se efetive é imprescindível a apresentação de uma resposta, pois é com base na construção dessa resposta que podemos nos certificar que houve a compreensão de um determinado enunciado por parte do aluno. Nesse processo de construção da resposta ocorre o diálogo entre locutor e interlocutor, há uma contestação a palavra do outro, resultando na formação de uma contrapalavra que adquire significação por parte do interlocutor, gerando uma compreensão ativa e responsiva sobre o enunciado.

Essa resposta esperada veio por meio da elaboração da carta de apoio, quando os alunos conseguiram exteriorizar os conhecimentos prévios associados aos novos conhecimentos, estabelecendo uma teia dialógica.

### 3.4 A PRODUÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA ORAL

A entrevista é um gênero que pode ser tanto escrito quanto oral, em nosso caso, trabalhamos com a entrevista oral trata-se de uma conversa que segue regras do diálogo cotidiano, mas que se diferencia dele por ter em vista um público determinado capaz de influenciar o entrevistador e/ou a equipe editorial na escolha do tema da entrevista e do entrevistado.

O gênero entrevista faz parte de várias práticas sociais existentes em nossa sociedade, como por exemplo a prática social de procura de emprego, de consulta psicoterápica, de consulta médica, de produção do gênero reportagem, de produção de telejornais, dentre outras. Essas diferentes entrevistas elaboradas em práticas sociais também diversificadas, apresentam algumas características em comum, haja vista o gênero entrevista constitui-se como uma prática de linguagem altamente padronizada. Desse modo, há perspectivas de normas específicas a respeito dos papéis de cada um dos interlocutores envolvidos na produção de uma entrevista: o entrevistador e o entrevistado. Portanto, cada interlocutor tem seu papel marcado: o entrevistador é o responsável por abrir e fechar a entrevista, formular as perguntas, selecionar o tópico discursivo, orientar a interação, introduzir novos assuntos, etc. Já o entrevistado deve responder as perguntas, interagir com o entrevistador, concedendo as informações solicitadas.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição. “Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão” (p. 86). É um gênero previamente planejado e organizado por meio de um roteiro escrito, que servirá de base à condução da entrevista.

Na entrevista podemos ter a expressão de uma opinião e também a transmissão da informação. Assim, percebemos que o gênero entrevista fica entre o informativo e o opinativo, pois seu propósito não é apenas de informar, mas também apresentar a opinião do entrevistado e ainda formar opinião de leitores/ouvintes/telespectadores.

Nesse sentido, ao trabalharmos em sala de aula com o gênero entrevista, iniciamos com uma conversa sobre o gênero e os objetivos do trabalho: entrevistar o jovem que fez o

depoimento sobre o *bullying* que sofria na escola. Selecionamos duas entrevistas<sup>3</sup> para que os alunos pudessem assistir e escrever sobre as características do gênero, tais como linguagem, temática, postura, estilo. Em síntese, as orientações dadas contemplaram os elementos constitutivos do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2003) de cada uma delas.

O primeiro vídeo, mostrou uma entrevista feita no programa “Altas Horas” com Isabela Nicastro. O segundo vídeo, que encontra-se dividido em duas partes, foi uma entrevista feita por Ana Maria Braga, no programa “Mais Você”, em que ela entrevistou Serginho Groisman e a Dr. Ana Beatriz Silva, uma psiquiatra.

Após assistirem a entrevista, buscamos averiguar o que os alunos compreenderam sobre o gênero. Assim, colocamos em discussão elementos fizeram parte da entrevista, como, entrevistador, o entrevistado e cinegrafista. Para isso, levantamos os seguintes questionamentos orais:

**Quadro 10** – Perguntas sobre as entrevistas

<b>Perguntas</b>	<b>Vídeo 1</b>	<b>Vídeo 2</b>
Quem é o entrevistador nos vídeos?	Serginho Groisman.	Ana Maria Braga
Quem é entrevistada nos vídeos?	Isabela Nicastro.	Serginho Groisman e Ana Beatriz Silva
Como é organizada a estrutura da entrevista?	Perguntas e respostas.	Perguntas e respostas.
Qual é o tema da entrevista?	<i>Cyberbullying.</i>	<i>Bullying.</i>
Como acontece a abertura e o encerramento da entrevista?	A abertura é feita pelo entrevistador, que apresenta a entrevistada e	A abertura inicia-se com a apresentação pelo entrevistador da temática

<sup>3</sup> Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=v1A5UshkHvE> (Isabela Nicastro)

Parte 1 <https://www.youtube.com/watch?v=h6xIystcs0o> (Serginho Groisman e Dr. Ana Beatriz Silva)

Parte 2 [https://www.youtube.com/watch?v=5eAdP8\\_bhOE](https://www.youtube.com/watch?v=5eAdP8_bhOE) (Serginho Groisman e Dr. Ana Beatriz Silva)

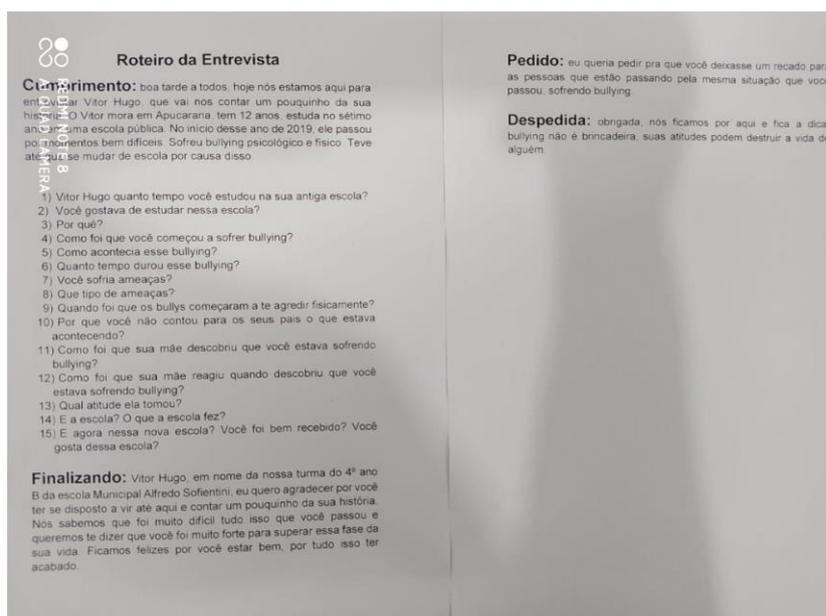
	contextualiza o tema da entrevista. Como encerramento, o entrevistador pede para a entrevistada interagir com quem praticou <i>bullying</i> contra ela e com quem sofre <i>bullying</i> .	a ser abordada na entrevista e apresentação dos entrevistados. O encerramento é feito com o agradecimento da entrevistadora.
A entrevista foi conduzida em linguagem formal ou informal?	Linguagem informal.	Linguagem informal.
Para quem foi produzida a entrevista (público alvo)?	Para crianças, jovens e pessoas que já sofreram <i>bullying</i> ou tenham interesse na temática.	Para crianças e jovens que sofrem ou já sofreram <i>bullying</i> e tenham interesse na temática.

**Fonte:** A pesquisadora.

Após questionamentos, orientamos os alunos a observar o cenário de gravação dos vídeos (Local simples, fundo preto), a postura dos participantes dos vídeos, o jeito de falar, os gestos, a expressão facial, a linguagem utilizada.

Depois disso, iniciamos a produção de um roteiro para a gravação de nossa entrevista. O tema já estava definido: *o bullying*. Então, produzimos coletivamente as perguntas que seriam abordadas na entrevista. Nesse momento, recordamos *o podcast* com o depoimento do jovem que sofreu *bullying*, os textos que os alunos já tinham lido, o filme, a reportagem, a lista produzida, os cartazes, ou seja, todas as vozes presentes nos gêneros até então trabalhados foram trazidas para a construção do roteiro de entrevista. Também produzimos uma introdução, apresentando o entrevistado (nome, idade, o motivo de estar sendo entrevistado). Na sequência elegemos os alunos que fariam parte da entrevista: o entrevistador, o cinegrafista, quem participaria da produção do cenário, quem iria digitar as perguntas. Cabe destacar que esta seleção foi bastante democrática, deixando os alunos a vontade para participar.

**Figura 16** – Roteiro da entrevista



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

Quando o jovem veio até a escola para a entrevista, os alunos fizeram a gravação de um vídeo. Também houve um momento de celebração em que os alunos preparam uma festa, entregaram as cartas de apoio que produziram, decoraram a sala com os cartazes e frases de efeito.

### Vídeo 1 – Entrevista



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

**Figura 17** - Cenário de gravação



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

**Figura 18** – Confraternização I



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

**Figura 19** – Confraternização II



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

Após a gravação do vídeo, foi possível perceber diferentes aprendizados em relação à língua materna, tais como: - a preocupação com a construção de um contexto de produção de entrevista que simula uma situação de comunicação real de programa de entrevista de televisão; - a adequação da linguagem ao interlocutor; - a seleção de tópicos relacionados ao eixo temático. O contexto de produção trabalhado foi marcado por uma estrutura inicial comum a entrevistas televisivas, a saudação inicial, a contextualização sobre quem está sendo entrevistado (introdução), como observa-se no excerto abaixo:

**Entrevistador:** Boa Tarde a todos! Hoje nós estamos aqui para entrevistar Vitor Hugo, que vai nos contar um pouquinho da sua história. O Vitor mora em Apucarana, tem 12 anos e estuda no sétimo ano em uma escola pública. No início desse ano de 2019, ele passou por momentos bem difíceis, sofreu *bullying* psicológico e físico. Teve até que se mudar de escola por causa disso.

Em relação a linguagem utilizada, os alunos transitaram entre as modalidades formal e informal da língua, como podemos comprovar em

**Entrevistador:** Quando foi que os *Bullys* começaram a te agredir fisicamente?

**Entrevistado:** Eles colocavam apelidos em mim, eu não ligava, *dai* eles começaram a fazer o *bullying*.

Sobre o tema explorado na entrevista, os alunos buscaram criar perguntas relacionadas ao depoimento que tinham ouvido sobre *bullying*, para que o entrevistado pudesse relatar fatos sobre sua história. No momento de produção do roteiro para a entrevista, várias vezes foram trazidas como a do jovem que sofreu *bullying*, dos praticantes de *bullying*, voz de solidariedade e empatia.

Percebemos que no final da entrevista, a entrevistadora convida o entrevistado e interagir com as pessoas que estão passando por situações de *bullying* (sofrendo ou causando o *bullying*), e ele prontamente deixa sua mensagem de apoio, marcando, assim, uma compreensão ativa e crítica, ao passo que elabora seu discurso trazendo sua experiência de vida. Quando o entrevistado se refere às pessoas que praticam o *bullying* e pede para que “parem porque isso machuca as pessoas”, temos um apelo de quem vivenciou momentos de tristeza e dor, e nesse momento, o discurso do entrevistado motiva a entrevistadora a produzir sua contrapalavra sobre as discussões de forma responsiva ativa.

Percebemos, assim, que ao proporcionar aos alunos atividades de leitura e produção de diversos gêneros, possibilitamos ao discente o desenvolvimento de suas competências discursivas. Percebemos ainda que os alunos passaram a se posicionar criticamente diante das situações discutidas, trazendo argumentos para as reflexões, compreendendo melhor a produção dos enunciados.

Desse modo, ao desenvolver a competência discursiva para a leitura/escuta/produção do gênero entrevistas os alunos apropriaram-se de elementos que constituem esse gênero, de modo que aprenderam na prática a usá-lo (e até mesmo modifica-lo) para posicionar-se diante da sociedade. Coadunamos assim, com a concepção de enunciado de Bakhtin (2003), como um evento individual, embora cada campo de utilização da língua elabore seus tipos relativamente estáveis, o que torna o gênero discursivo repetível, mas ao mesmo tempo com possibilidades de inovações nas práticas sociais.

### 3.5 A PRODUÇÃO DO GÊNERO VÍDEO-DEPOIMENTO

O gênero “depoimento” apresenta seu horizonte temático voltado para a expressão de uma experiência pessoal de seu autor. Essa experiência pode voltar-se para situações sociais, em que as vozes que perpassam o discurso narram uma experiência de vida, apresentando uma visão singular dos fatos. No caso do vídeo depoimento, ao apresentar essa visão especial sobre

os acontecimentos, o autor não o faz diretamente para o leitor, e sim por intermédio do vídeo em que irá circular o texto oral, em uma determinada esfera, refratando a realidade.

A produção do vídeo depoimento em nosso PTG objetivou oportunizar aos alunos a possibilidade de produzir a contrapalavra a respeito da temática *bullying*. Assim, após realizar diversas leituras e discussões sobre a temática, refletir e assimilar novos conhecimentos, ler depoimentos nos quais outros leitores narram suas próprias histórias, o aluno pode instituir-se como sujeito, em que o depoimento surge como reação-resposta a todo o trabalho que foi desenvolvido, numa atitude responsiva ativa do discente. Portanto, o depoimento pode ser visto como uma reação-resposta na forma de um enunciado por meio do qual um locutor exterioriza sua experiência pessoal para outros leitores. Por conseguinte, esse enunciado provoca uma atitude responsiva em seus leitores, atitude essa que pode apresentar-se sob a forma de um novo depoimento.

Foi exatamente isso que aconteceu no decorrer de nosso PTG, o *podcast* produzido com o depoimento do garoto que sofreu *bullying* motivou os discentes a contarem sua própria história, relatando os motivos pelos quais sofreram *bullying*, dizendo como se sentiam em relação a isso, e salientando como conseguiram superar essas situações.

Desse modo, após todo o trabalho com os gêneros descrito em nosso PTG, observamos a produção final de um processo dialógico do qual os discentes se valeram de diversas vozes (do filme, da entrevista, dos artigos lidos nos sites, da empatia, da solidariedade e a voz dos próprios alunos), no qual participam diversos enunciadores, com intermédio de outros gêneros (a lista, a campanha de conscientização, a carta de apoio e a entrevista).

Percebemos que a produção do vídeo depoimento assumiu uma função pedagógica para o destinatário, ao passo que o autor do depoimento busca passar uma “lição de vida” para o destinatário. Foram produzidos três vídeos-depoimento, com as seguintes condições de produção: (a) objetivo – Relatar uma situação de *bullying* que tivesse vivenciado (b) tendo como interlocutor – Os demais alunos da escola; (c) com o tema- *Bullying*; (d) o suporte a ser veiculado seria o canal no *YouTube* e a culminância dentro da instituição.

Antes da produção dos vídeos, levamos para sala de aula um *vlog* de uma personalidade bastante conhecida no meio infanto – juvenil, *Vlog* produzido por Maísa da Silva Andrade. No *vlog*, Maísa conta que já sofreu *bullying* na escola e também o *cyberbullying*. Depois, assistimos ao vídeo de uma jovem, Beatriz Siqueira, que relatou que sofreu *bullying* na faculdade.

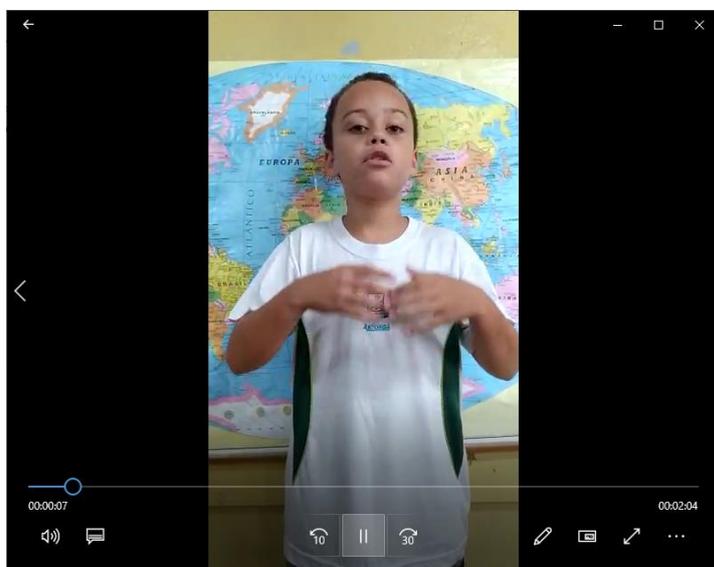
Após assistirem os depoimentos, analisamos os vídeos a fim de que os alunos percebessem as condições de produção dos mesmos: o objetivo, os interlocutores, tema, suporte. Também destacamos que a produção do depoimento exige a fala em primeira pessoa

do singular, visto que o sujeito fala de si mesmo, há uma intenção pedagógica, isto é, a de ensinar algo aos seus interlocutores. Destacamos ainda, que o gênero depoimento apresenta os elementos básicos da narrativa (sequência de fatos, pessoas, espaço e tempo).

Depois disso, sugerimos aos alunos que recordassem algum momento desagradável vivido por eles e, escrevessem sobre essa situação, numa perspectiva de depoimento pessoal. Orientamos os alunos que tais depoimentos seriam corrigidos e posteriormente gravados em vídeo para serem reproduzidos para a comunidade escolar, caso os alunos se sentissem a vontade para isso, caso não quisessem divulgar, não seria necessário.

Todos os alunos participaram da atividade de gravação do vídeo, alguns auxiliaram na correção, outros na gravação, contribuindo de alguma forma para que a atividade se concretizasse.

#### Vídeo 2 – Você sabe o que é bullying?



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

O primeiro vídeo que gravamos tem um teor mais informativo, no qual o aluno se apresenta e diz que precisa falar sobre um assunto muito sério: o *bullying*. Então, ele questiona se ou ouvintes sabem o que é *bullying*, e traz o significado da palavra *bullying*, “*Bullying* é uma palavra de origem inglesa que representa atos de agressão e intimidação, repetitivos contra alguém[...]” e segue discorrendo sobre alguns tipos de *bullying*, sobre como é chamado quem comete *bullying* (*bullies*<sup>4</sup>), e prossegue dando dicas para as pessoas que sofrem algum tipo de

<sup>4</sup> Encontramos essa definição em vários sites na internet, por exemplo no site da revista Super interessante <https://super.abril.com.br/comportamento/disputa-na-psicologia-quem-faz-bullying-e-vilao-ou-vitima/>

*bullying*, produzindo frases de efeito, como “Não fique calado, denuncie”, ou ainda “Peça ajuda para uma pessoa que você confia”.

Esse vídeo retrata toda a trajetória das atividades que foram aplicadas no decorrer do PTG, em que o aluno reúne todas as vozes presentes em cada uma das atividades e dos gêneros produzidos trazendo à tona a sua reação-resposta para tudo o que viu, ouviu, sentiu e refletiu, interagindo de forma ativa e responsiva com seu interlocutor, ao passo que se posiciona como sujeito, produz um enunciado concreto, o qual servirá de motivação para a produção de outros enunciados.

Notamos ainda que ao se dirigir ao ouvinte/leitor apresentando dicas de como agir caso sofra o *bullying*, o aluno está trazendo as vozes do artigo que leu na revista Nova Escola, “21 perguntas e respostas sobre o *bullying*”, o qual aponta dicas de como combater, como agir e como identificar o *bullying*. Bakhtin (2003) ressalta que a interação entre o falante e o ouvinte é constituída por meio da palavra e, portanto, as palavras atuam como um elo entre os interlocutores, e são produzidas com valores sociais, valores esses constituídos também socialmente. Bakhtin assevera ainda que o sujeito se constitui socialmente pela interação de seus diálogos – orais e/ou escritos.

Nesse sentido, ao produzir seu enunciado, o aluno também traz uma carga de já-ditos e de vozes constituídos no seio familiar, em seu círculo de amizades, em sua vida em sociedade e tudo isso é pensando no momento em que planeja a elaboração de seu discurso.

O aluno também remete às pessoas que causam o *bullying*, tenta conscientizá-los de que essas atitudes não são boas, que causam sofrimento e dor, trazendo novamente vozes do personagem do filme “Extraordinário”, da reportagem do menino “Iarley”, dos gêneros produzidos no decorrer do PTG. Portanto, o discente demonstra uma atitude responsiva ativa crítica.

O segundo vídeo traz o depoimento de um menino que sofria *bullying* psicológico na escola por ter o cabelo comprido. Diariamente recebia xingamentos, diziam que ele era gay, e que só meninas podiam ter o cabelo grande. O menino estava deixando o cabelo crescer para doar para a rede de combate ao câncer no intuito de fazer perucas para as crianças que estão em tratamento.

Podemos perceber que a criança produz claramente seu enunciado sobre a temática, respondendo ativamente, de modo a exteriorizar sua vivência, relacionando os conhecimentos prévios, com os novos conhecimentos adquiridos no decorrer do trabalho de implementação do projeto, são palavras alheias que se misturam, agora, às palavras do aluno estabelecendo uma teia dialógica.

Ao final do vídeo, o aluno retoma a ideia de que “*bullying* não é certo, não é legal”, transmitindo, portanto, através de seu depoimento, uma lição para a vida, um ensinamento.

### Vídeo 3 – Sofri *bullying* por ter o cabelo comprido



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

O terceiro vídeo produzido, traz o depoimento de uma menina que sofreu *bullying* também por causa do cabelo, por ter o cabelo afro. As outras crianças diziam que seu cabelo era de “Bombril”, de “miojo”, a chamavam de bruxa. Devido a isso, a menina passou a ter vergonha do cabelo e foi se retraindo. Não contava para a mãe o que estava acontecendo por não querer fazer a mãe sofrer. Até que a criança mudou de escola e essa situação acabou, na nova escola foi bem recebida e agora sente orgulho de seu cabelo e de si mesma.

A aluna projeta em seu discurso vozes de solidariedade e de compaixão em relação a mãe, quando diz que não contou para a mãe o que estava acontecendo devido a essa mãe já ter sofrido muito e enfrentado muitas dificuldades. A criança demonstra também a voz de mulheres empoderadas, ao passo que ressalta que hoje tem orgulho de seu cabelo, que acha o cabelo lindo, que ela é linda. Cabe aqui uma ressalva da pesquisadora sobre esta aluna, que no início do ano estava sempre com os cabelos presos em um coque. No decorrer da pesquisa, mediante a diversos exemplos de *bullying* e superação, a aluna relatou sobre seu trauma em relação ao cabelo. Os alunos foram muito solidários e empregaram-lhe palavras de consolo, de apoio e que serviram de motivação para a elevação de sua autoestima.

Nesse sentido, percebemos que além de propiciar aos alunos a reflexão sobre a temática, despertamos também a empatia em relação a dor do outro, a solidariedade, o amor ao próximo,

fato este que se constitui como uma das maiores premissas das relações humanas, vai muito além de se trabalhar pedagogicamente visando a apropriação da linguagem, é estar em contato direto com valores que muitas vezes tem se perdido nas relações sociais. Na verdade, o processo de interação entre a professora-pesquisadora, os enunciados e os alunos foram determinantes para instaurar o percurso dialógico da proposta, bem como o conhecimento de novos saberes sobre a temática.

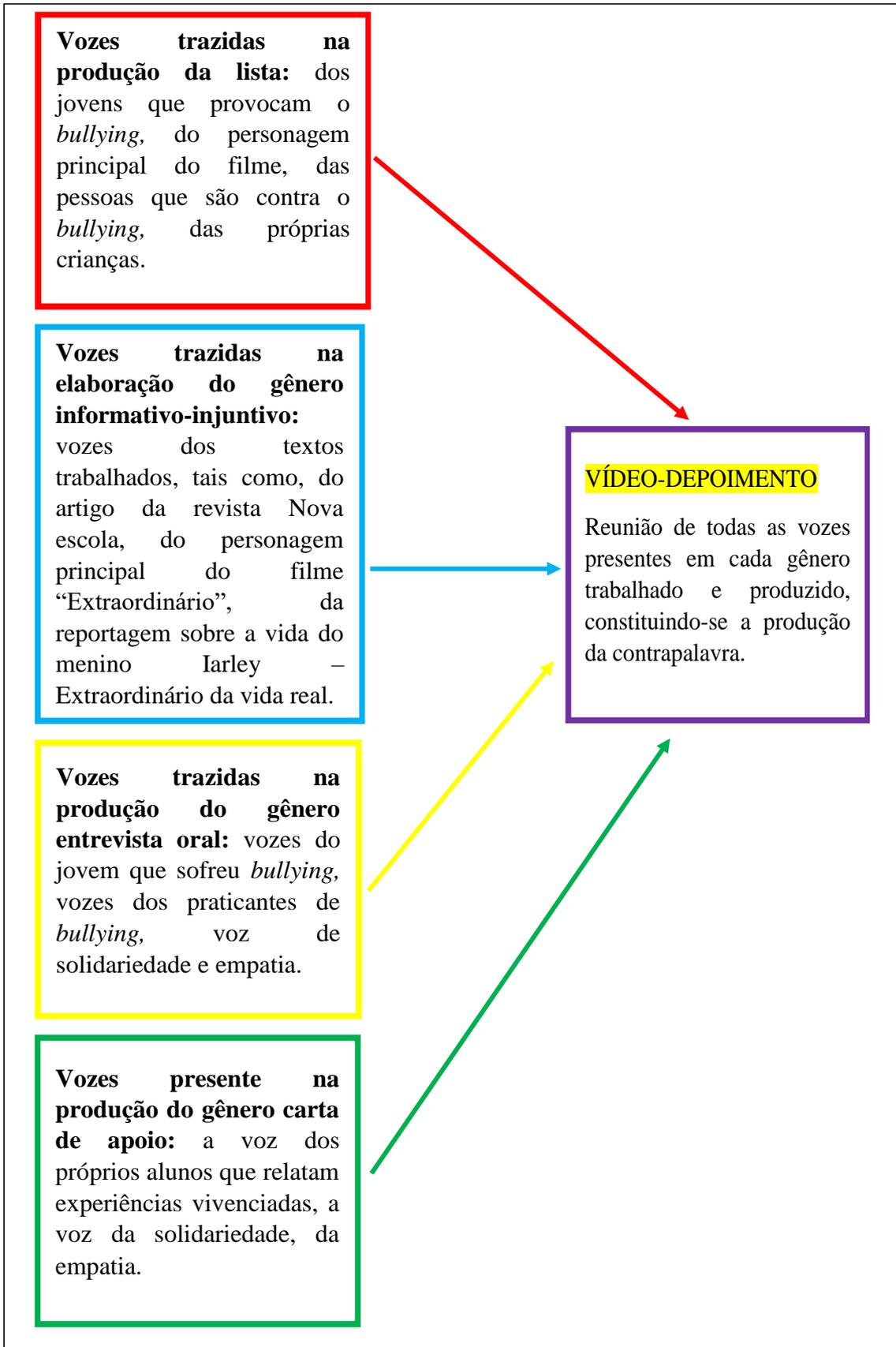
**Vídeo 4** – Sofri *bullying* por ter cabelo afro



**Fonte:** arquivo da pesquisadora (2019).

No percurso de implementação de nosso PTG, percebemos, nesta produção final, a formação de redes dialógicas de conhecimento através do trabalho com diferentes gêneros discursivos, perpassando por diversas vozes, que corroboraram na produção da contrapalavra no vídeo-depoimento, como se vê na Figura 20.

**Figura 20** - Rede dialógica dos gêneros que constituíram o vídeo depoimento



Fonte: A pesquisadora

É importante destacar que essa rede dialógica estabeleceu-se pelo trabalho com a leitura e produção de diferentes gêneros discursivos, a partir de uma mesma temática. O vídeo-depoimento, nesta rede, evidencia as diferentes valorações estabelecidas nos enunciados concretos trabalhados, a fim de que os alunos construíssem seus posicionamentos axiológicos sobre a temática. Cada gênero discursivo, ainda que com sua especificidade de estilo, estabeleceu uma conexão de idas e vindas que dialogaram entre si, favorecendo a produção da contrapalavra.

## CONCLUSÃO

Este trabalho buscou discutir o processo de implementação de um Projeto Temático de Gênero, em um 4º. ano, tendo como temática orientadora o *bullying*, a fim de que os alunos produzissem contrapalavras. A premissa que nos orientou foi a de que o trabalho com diversos gêneros discursivos, a partir de uma mesma temática, possibilita ao aluno trabalhar uma rede dialógica de informações, que refratam e refletem diferentes posições axiológicas e que, portanto, constituem o processo de autoria.

No percurso de implementação, assumimos uma concepção interacionista e dialógica de linguagem e nossa trajetória amparou-se nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Compreendemos que ao assumir o caráter dialógico da linguagem, significa admitir o nosso aluno como alguém que tem o seu dizer influenciado por fatores verbais e extraverbais, como as diversas vozes que perpassam os discursos, o contexto de produção, o interlocutor e sua intenção de dizer. No que se refere à produção textual, aderimos a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991;), destacando que procuramos trabalhar as diversas atividades de produção (oral, escrita) como um processo, perpassado pelas etapas do planejamento, da revisão e da reescrita.

Como objetivo geral, buscamos discutir o resultado da implementação de um PTG sobre o *Bullying* na escola, em um 4º ano do Ensino Fundamental, para a produção da contrapalavra. Diante desse objetivo, nossos objetivos específicos foram: (a) discutir o papel dos gêneros discursivos escolhidos para a compreensão e ressignificação da temática do *bullying* na escola; (b) discutir se a produção de um vídeo-depoimento contribuiu com o processo de produção de contrapalavra do aluno. A fim de perseguirmos tais objetivos, desenvolvemos diversas atividades que exigiram discussões, leitura e escrita em sala de aula, e para tanto, nos utilizamos de vários gêneros discursivos, de modo a estabelecermos uma rede dialógica de informações sobre a temática.

Nesse sentido, no que se refere ao primeiro objetivo específico, discutir o papel dos gêneros discursivos escolhido para a compreensão e ressignificação da temática do *bullying* na escola, podemos asseverar que o trabalho com diversos gêneros discursivos que fizeram parte das oficinas permitiu aos alunos vivenciarem um processo do uso real da linguagem, de modo que os alunos tiveram a possibilidade de transformar palavras alheias em palavras próprias (cf. BAKHTIN, 2003).

Além disso, tendo em vista que em nosso PTG buscamos trabalhar com diversificados gêneros, porém com a mesma temática, observamos que os textos-enunciados estabeleceram uma interação responsiva ativa com os textos de uma mesma temática, oportunizaram que diferentes saberes e posições axiológicas fossem trazidas e incorporadas aos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre o tema. Como enunciados concretos, os diferentes gêneros discursivos tornaram-se instrumentos fundamentais para a produção da contrapalavra do aluno no momento do vídeo-depoimento, seja porque constituíram diferentes vozes e saberes, seja porque auxiliaram os alunos visitarem outros lugares axiológicos, mas, também, se posicionarem ao final em relação ao tema.

Nosso segundo objetivo específico, discutir se a produção final de um *vídeo-depoimento* contribuiu com o processo de produção da contrapalavra do aluno foi alcançado, tendo em vista que, por meio de nosso PTG, estabelecemos as relações dialógicas que se fazem necessárias entre os enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso e, também, os sujeitos-alunos puderam construir na produção do vídeo-depoimento um posicionamento axiológico, decorrente das idas e vindas com o trabalho com os diferentes gêneros discursivos das oficinas anteriores.

Ao estar em contato com os diversos gêneros discursivos e desafiados a produzir outros gêneros, os alunos trouxeram para a construção de seus enunciados as diversas vozes que tiveram contato de forma direta ou indireta. Assim, nesse processo conseguiram transformar as palavras alheias em suas palavras, não apenas meras réplicas, mas posições valorativas que emergiram desse encontro entre os já-ditos e os novos eventos que se constituíram no trabalho com a leitura e produção de diferentes gêneros discursivos. Os enunciados produzidos evidenciaram a ideia de exotopia bakhtiniana, ou seja, para compreender a palavra alheia, os alunos leram, discutiram, compreenderam e produziram diferentes enunciados. Porém, exatamente por isso assumiram ao final posições valorativas próprias, encontrando seu lugar e sua contrapalavra na cadeia dialógica estabelecida pela proposta de intervenção.

Cabe ainda destacar que durante o processo de construção das oficinas os alunos foram ouvidos, ou seja, a escolha dos gêneros que foram trabalhados não ocorreu por imposição da professora, houve um diálogo com os alunos que sugeriram possíveis gêneros a serem trabalhados. Nesse sentido, o aluno se torna coparticipante nesse processo de planejamento e reelaboração de nossas ações na construção da proposta de intervenção. As crianças se envolveram em todas as atividades movidas pela motivação da volição delas por serem ouvidas e também em função da particularidade da turma, que se constitui por alunos comprometidos e participativos.

Nesse processo de implementação do PTG, visualizamos crianças de dez anos se posicionando valorativa e criticamente diante das situações de *bullying* que lhes eram impostas, assumindo atitudes responsivas ativas e críticas, que mobilizaram vozes que advinham das diversas esferas que foram trabalhadas.

Cabe destacar que, como professora da rede municipal, lecionando há 14 anos e há cinco anos especificadamente no 4º ano, estamos em contato constante com diversas queixas sobre as dificuldades em se trabalhar com produção de textos em sala de aula. Contudo, acreditamos que, se forem ensinados, se forem dados aos alunos as condições de produção, isto é, se o aluno compreende o que deve escrever, como deve escrever, para quem escrever e onde seu texto irá circular, os discentes estarão dispostos a fazer adequações necessárias na escrita, quantas vezes forem necessárias, como ocorreu em nossa implementação. (GERALDI, 1991).

Além disso, destacamos que a interação entre professora-pesquisadora, alunos e entre eles foram igualmente fator determinante para a vivência de processos de aprendizagem responsivos e ativo, pois é no outro que definimos nossas ações e é nele que nos constituímos a ponto de nossas palavras, como assevera Bakhtin (2003) estarem repletas da palavra do outro.

Ressaltamos, ainda que, mesmo diante da escassez de tempo de uma professora da escola pública em realizar pesquisa de excelência, entendemos tanto nosso avanço enquanto professora pesquisadora, como também de nossos alunos como produtores de texto. Uma das razões para que isso ocorresse foi a volição presente nos alunos e em nossa vontade de cursar um mestrado. Esta pesquisa, portanto, refrata não apenas a voz dos nossos alunos e minha enquanto professora e pesquisadora, mas de todos os professores e de todos enunciados que nos foram oferecidos e que se refratam nas escolhas metodológicas e teóricas que estabelecemos

Por fim, entendemos que o tema da pesquisa não é finito, permite novos olhares e novos aportes teóricos. esperamos que essa pesquisa possa contribuir com outros professores que atuam no Ensino Fundamental, de modo que possam vislumbrar possibilidades de desenvolverem novas práticas para o ensino da Língua Portuguesa, observando que os alunos são capazes de produzir enunciados concretos, dialógicos pois, remetendo à epígrafe desta pesquisa “a vida é dialógica por natureza”, e, nesse diálogo, o mais bonito é percebermos que para participar das infinitas práticas sociais precisamos oportunizar aos nossos alunos a vivência de processos dialógicos diversos, a fim de que se constituam como sujeitos realmente responsivos e críticos.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Análise lise de textos-enunciados como prática precedente `a elaboração didática. In: TAFFARELLO, M.C.M. (Org.) **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**. São Paulo, v.14, n.3, p.4-24, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Aforonso. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantida Galvão G. Pereira. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes: 1997, p.277- 326.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Tradução de: Estetika Sloviésnova Tvórtchestva.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. S.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Curitiba, UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000.
- FABRE,C. la reécriture dans l'écriture- **Le cas des ajouts dans les écrits scolaires**. Études de Linguistique Appliquée, n.68, p.`5-39, 1987
- FIAD, R.S. Operações linguísticas presentes Nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.4, p.91-97, jan.1991.
- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.55-62.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILA, Claudia Valéria Doná. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In: **Anais...4º Siget- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Tubarão, 2005, p.837-857.

HILA, C.V.D. A produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental In: SANTOS, A.R. dos; RITTER, L.C.B.(Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 43-64.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

\_\_\_\_\_. Aspectos da Responsividade na interação verbal. **Revista Língua e Letras**. Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010, p.35-59.

MENEGASSI, J.R. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO,C.M. (Org.) **a linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz. Artigo recebido em janeiro de 2003 e selecionado para publicação em outubro de 2003. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

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

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

ROJO, R.H.R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. -1. ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.H.R.; MELO, Rosineide de. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E;L; do; ROJO, R.H.R. (Orgs.) **Gêneros do texto/discurso e desafios da contemporaneidade**. Campinas-SP: Pontes, 2014, p.249-271.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, E.T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1985

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

ZANATTA, J.A.; COSTA, M.L., Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. In: **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. v. 12, n.2. Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_; BEZERRA, Symone Nayara Calixto. Blog pedagógico: gêneros discursivos ou suporte de gênero? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS NA ATUALIDADE, 4, 2017<sup>a</sup>, Camina Grande. Anais. Campina Grande, PB: Realize, 2017<sup>a</sup>. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> . Acesso em 15 jun. 2019.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO APLICADO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Esse questionário objetivou obter dados para definição da temática a ser abordada em nossa pesquisa.

Partindo das inquietações de Emília, destaque:



1.O que lhe incomoda em sua casa?

---

---

---

2.O que lhe incomoda na escola?

---

---

---

3.O que lhe incomoda em nossa sociedade?

---

---

---

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE  
À DIRETORA DA ESCOLA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Astorga, 27 de junho de 2019

Prezado (a) diretor(a), Eu, Thais Cristina Moraes Sacchi, professora desta escola, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo de elaboração e implementação de um Projeto Temático de Gênero sobre o *Bullying* na escola, para a produção da contrapalavra. Esta pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação *strictu sensu PROFLETRAS*, unidade UEM- Maringá, do qual sou aluna, e é orientada pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para tanto, farei um trabalho de intervenção no qual a participação dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I desta instituição é muito importante, e ela se daria por meio do fornecimento a professora pesquisadora de textos por eles escritos para que sejam analisados, assim como pela resolução de algumas atividades de leitura e escrita, culminando com a produção de gêneros discursivos pertinentes a esse trabalho.

Gostaríamos de esclarecer que a participação da instituição é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à escola. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos alunos, assim como o nome da escola. Também é importante esclarecer que as atividades não expõem os alunos a nenhum tipo de risco e serão realizadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa e que os pais/responsáveis, assim como os próprios alunos, já consentiram em participar das atividades.

Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da leitura, escrita e produção da contrapalavra por meio dos gêneros discursivos para compreensão e ressignificação da temática *bullying* na escola.

Os resultados desta pesquisa também poderão ser usados, futuramente, para a escrita de artigos científicos, divulgação em forma de apresentações em eventos científicos da área da Linguística.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do diretor da escola) declaro que fui devidamente esclarecido e autorizo o desenvolvimento da pesquisa coordenada pela Prof. Thais Cristina Moraes Sacchi, orientada pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila nesta instituição de ensino.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura e carimbo do diretor da escola

Eu, \_\_\_\_\_ (nome da pesquisadora ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado. \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os contatos abaixo:

Nome: Thais Cristina Moraes Sacchi

E-mail: [thais.c.m.sacchi@hotmail.com](mailto:thais.c.m.sacchi@hotmail.com)

Telefone: (44) 99804-2350

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PAIS DOS ALUNOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Astorga, 27 de junho de 2019.

Prezado pai ou responsável,

Eu, Thais Cristina Moraes Sacchi, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo de elaboração e implementação de um Projeto Temático de Gênero sobre o *Bullying* na escola, para a produção da contrapalavra. Esta pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação *strictu sensu* PROFLETRAS, unidade UEM- Maringá, do qual sou aluna, e é orientada pela Prof. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para tanto, farei um trabalho de intervenção no qual a participação do seu filho é muito importante, e ela se daria por meio do fornecimento a professora pesquisadora de textos por eles escritos para que sejam analisados, assim como pela resolução de algumas atividades de leitura e escrita, culminando com a produção de gêneros discursivos pertinentes a esse trabalho.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a), através do uso de pseudônimos. Também é importante esclarecer que as atividades não expõem seu filho(a) nenhum tipo de risco e serão realizadas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da leitura, escrita e produção da contrapalavra por meio dos gêneros discursivos para compreensão e ressignificação da temática *bullying* na escola.

Os resultados desta pesquisa também poderão ser usados, futuramente, para a escrita de artigos científicos, divulgação em forma de apresentações em eventos científicos da área da Linguística.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Thais Cristina Moraes Sacchi.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os contatos abaixo:

Nome: Thais Cristina Moraes Sacchi

E-mail: [thais.c.m.sacchi@hotmail.com](mailto:thais.c.m.sacchi@hotmail.com)

Telefone: (44) 99804-2350

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**ANEXOS**

## ANEXO A - CONTEÚDO DA OFICINA 1 – APRESENTANDO O TEMA

Estamos iniciando nosso Projeto Temático sobre o *bullying*. É comum nos depararmos com situações que nos entristecem, com brincadeiras ofensivas, com atitudes que nos machucam. Para dar início, quero apresentar a vocês a imagem de um garoto que talvez alguns de vocês já conheça (apresentar em um *Datashow* a imagem do personagem Auggie do Filme “Extraordinário” para que os alunos possam observar e levantar suposições sobre a imagem).



Fonte: <http://cosmonerd.com.br/cinema/noticias/extraordinario-filme-esta-disponivel-no-telecine-on-demand/>, acesso em 17/02/2019.

Com a apresentação da imagem, pretendemos acionar o conhecimento prévio sobre o *bullying*, levantando as seguintes questões:

- Alguém conhece esta criança?
- Por que as outras crianças estão olhando para ele com olhar de espanto?
- O que vocês acham que aconteceu com o rosto dessa criança?

Após os questionamentos, exibiremos o filme “Extraordinário” para posteriormente verificarmos se as suposições que os alunos levantaram se confirmam.

Vídeo 1- Filme Extraordinário



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pREqWaZ2ujY>

Depois de assistir ao filme, propomos algumas questões para serem respondidas:

1. Quem é o personagem principal do filme “Extraordinário”?
2. O que o capacete de astronauta representa para Auggie?
3. Um filme emocionante que traz uma reflexão sobre muitas atitudes que às vezes tomamos sem pensar. Piadinhas sobre os colegas, um olhar meio torto, risadinhas sem pretensão e, de repente podemos magoar uma pessoa que está ao nosso lado e nem nos damos conta disso. Muitas vezes são as pessoas que estão a nossa volta que nos magoam. Auggie sofria muito com essas ações repetidamente. Relate uma cena relacionada ao sofrimento do Auggie que mais lhe marcou. Se fosse você no lugar do Auggie teria a mesma atitude? Explique.
4. Como podemos caracterizar as situações vivenciadas por Auggie?
5. Se fosse você no lugar de Auggie, teria a mesma atitude? Explique.

Após os alunos responderem as perguntas, pedimos que os mesmos produzissem o gênero lista:



Você assistiu ao filme “Extraordinário”, que traz como personagem principal o menino Auggie Pulman, um garoto que nasceu com uma síndrome chamada *Treacher-Collins*, que causa deformação facial, fato este que o fez passar por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, Auggie frequentou pela primeira vez uma escola regular, como qualquer outra criança. Porém, passou por muitas dificuldades nesse percurso. Um dos grandes problemas que o pequeno Auggie enfrentou foi o *Bullying*, devido a sua aparência física. Isso deixava-o muito triste e causava grande sofrimento a ele.

Liste algumas situações que Auggie vivenciou que o deixaram triste.

---

---

Vamos produzir uma lista de atitudes que podem ajudar a combater o bullying em nossa escola? Juntos podemos vencer essa batalha.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

**Vídeo 2** - Extraordinário da vida real: menino que já fez 17 cirurgias e sofreu *bullying* é exemplo de superação



Extraordinário da vida real: Menino que já fez 17 cirurgias e sofreu bullying é exemplo de superação

567.800 visualizações

17 MIL 360 COMPARTILHAR SALVAR ...

Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=bWTM7UtW\\_ko&t=435s](https://www.youtube.com/watch?v=bWTM7UtW_ko&t=435s)

Depois de assistir a reportagem e discutir sobre o vídeo, propomos algumas questões para relacionar o filme *Extraordinário* com a reportagem sobre Iarley.

1. Quem são os personagens que fazem parte dos dois vídeos?
2. O que há de comum entre os dois vídeos?
3. Qual é a finalidade do primeiro vídeo?
  - (a) Narrar a história de sofrimento de um menino que devido a sua deformidade facial era autor de *bullying* na escola.
  - (b) Apresentar a história de superação de um menino que devido a sua deformidade facial era vítima de *bullying* na escola.
  - (c) Contar a história de superação de um menino que apesar de sua deformidade facial foi, desde o início, bem acolhido na escola.
  - (d) Relatar a história de vitórias de um menino que devido a sua deformidade facial era negligenciado pela família.
4. Qual é a finalidade do segundo vídeo?
  - (a) Contar a história de um menino brasileiro que tem uma deformidade facial e por isso não tem nenhum amigo.
  - (b) Mostrar a história de um garoto brasileiro que por ter uma deformidade facial acabou se isolando de tudo e de todos.
  - (c) Narrar a história de um menino brasileiro que apresenta uma deformidade facial e devido a isso não foi bem recebido na escola.
  - (d) Relatar a história de um garoto brasileiro que apesar de sua deformidade facial superou o *bullying* sofrido na escola e tornou-se muito popular e querido por colegas e professores.
5. Quais semelhanças você consegue perceber entre as duas crianças? E quais as diferenças?
6. Qual é o conceito de extraordinário para Iarley?
7. Iarley é um Youtuber. Que tipos de vídeos ele costuma gravar?
8. O que podemos aprender com o filme “*Extraordinário*” e com a reportagem sobre o menino Iarley?

## A árvore do elogio



**Um elogio sincero pode mudar o seu dia! Que tal mudar o dia de alguém?**

**Escreva uma palavra ou expressão de elogio para o colega que você sorteou.**

**Depois, compartilhe com a turma e coloque-o na “árvore do elogio.”**

## ANEXO B - CONTEÚDO DA OFICINA 2 – CONHECENDO OS TIPOS DE BULLYING

Esta oficina teve o intuito de mostrar aos alunos os diferentes tipos de *bullying*. Para isso, pedimos aos alunos que trouxessem celulares, *tablets* e notebooks para as aulas, para que pudessem realizar uma pesquisa na internet sobre os tipos de *bullying*. Nem todos os alunos tinham acesso a essas tecnologias, porém outros possuíam tanto celulares, quanto *tablets* e notebooks. Esses alunos que possuíam mais que um aparelho tecnológico trouxeram todas as ferramentas que possuíam e compartilharam com os colegas que não tinham. Foi um trabalho bem interessante que possibilitou a interação e cooperação entre as crianças, de modo que todos conseguiram participar das atividades.

Como primeira atividade, solicitamos aos alunos que pesquisassem o significado da palavra *Bullying*, para que pudessem compartilhar com toda a turma. Em seguida, pedimos aos alunos que acessassem o link da Nova Escola – 21 perguntas e respostas sobre o *bullying* - <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola> - acesso em 22 de setembro de 2019. Após a leitura do artigo sobre o *bullying*, discutimos sobre o tema partindo dos seguintes questionamentos orais:

- O que é *bullying*?
- O *bullying* é um fenômeno recente ou já existe há muito tempo? (Aqui as crianças relataram falas dos familiares que, muitas vezes ironizam o debate sobre *bullying* dizendo que antes isso era visto apenas como uma brincadeira, e hoje as pessoas levam muito a sério).
- Como podemos identificar as pessoas que são alvo de *bullying*?
- Quais são as consequências do *bullying* (para quem sofre, para o autor e para o expectador)?
- O que fazer quando identificamos uma situação de *bullying*?
- Como devemos agir com alunos envolvidos em casos de *bullying*?
- O que podemos fazer para evitar o *bullying*?

Após essa reflexão, propomos aos alunos pesquisarem sobre os diferentes tipos de *bullying*. Essa pesquisa foi direcionada para que as crianças não perdessem o foco e se dispersassem com outros sites que não tinham relação com o assunto. Segue abaixo a lista de sites que foram utilizados como pesquisa:

Sites sobre os tipos de *bullying*

<b>Sites para pesquisa sobre os diferentes tipos de <i>bullying</i></b>
<a href="https://www.familia.com.br/como-reconhecer-os-diferentes-tipos-de-bullying-e-proteger-o-seu-filho/">https://www.familia.com.br/como-reconhecer-os-diferentes-tipos-de-bullying-e-proteger-o-seu-filho/</a>
<a href="https://saude.abril.com.br/bem-estar/os-8-tipos-de-bullying/">https://saude.abril.com.br/bem-estar/os-8-tipos-de-bullying/</a>
<a href="https://www.mildicasdemaie.com.br/2019/01/tipos-de-bullying.html">https://www.mildicasdemaie.com.br/2019/01/tipos-de-bullying.html</a>
<a href="http://gastronet.com.br/blog/quais-os-6-principais-tipos-de-bullying/">http://gastronet.com.br/blog/quais-os-6-principais-tipos-de-bullying/</a>
<a href="https://www.arevistadamulher.com.br/faq/28808-conheca-os-principais-tipos-de-bullying-dos-quais-seu-filho-pode-ser-vitima">https://www.arevistadamulher.com.br/faq/28808-conheca-os-principais-tipos-de-bullying-dos-quais-seu-filho-pode-ser-vitima</a>
<a href="https://mixmisturado.com/lista-completa-de-todos-os-tipos-de-bullying/">https://mixmisturado.com/lista-completa-de-todos-os-tipos-de-bullying/</a>
<a href="https://diganaoabullyingcena.webnode.com.br/bullying/quais%20s%c3%a3o%20os%20tipos%20de%20bullying-/">https://diganaoabullyingcena.webnode.com.br/bullying/quais%20s%c3%a3o%20os%20tipos%20de%20bullying-/</a>
<a href="https://minutosaudavel.com.br/bullying/#tipos">https://minutosaudavel.com.br/bullying/#tipos</a>
<a href="https://amenteemaravilhosa.com.br/tipos-bullying-escolas/">https://amenteemaravilhosa.com.br/tipos-bullying-escolas/</a>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a pesquisa, provocamos os alunos à reflexão, por meio de relato oral, a respeito do que entenderam dos textos lidos, uma vez que tiveram acesso à leitura em diversos *sites*. Então, fizemos uma lista coletiva dos tipos de *bullying* mais conhecidos, e também registramos resumidamente o conceito de cada tipo de *bullying* (Físico, verbal, psicológico, material, virtual ou *cyberbullying*, moral ou sentimental, escrito e sexual).

Depois disso, dividimos os alunos em 6 grupos para que cada grupo fizesse um cartaz sobre *bullying*, para que posteriormente esses cartazes fossem expostos pela escola.

## ANEXO C - CONTEÚDO DA OFICINA 3 – PRODUZINDO CARTAS DE APOIO

# Conceito de Carta



Com as novas tecnologias, para muitos o conceito de carta pode variar de acordo com o que se pode pensar sobre a definição do termo carta. Com os e-mails, os correios eletrônicos e toda a parafernália do mundo moderno, o uso da carta tradicional escrita à mão sobre papel já se tornou coisa do passado, porém existem ainda pessoas que fazem uso desse meio para comunicar-se com amigos e com familiares.

A carta ainda é um instrumento que pode ser útil para muitas pessoas em momentos dos mais diversificados. No que se refere aos meios de comunicação, a carta é um dos mais antigos e utilizados pelo homem.

Existem vários tipos de carta, como por exemplo, a carta formal, onde o uso da coerência é exigido na forma da escrita, colocando cuidado em cada palavra e o uso das frases em terceira pessoa do início ao final da mensagem contida na carta.

Na carta pessoal, esta que se escreve para amigos, parentes, amores, são documentos que não possuem um modelo pré-desenhado. Neste tipo de carta a linguagem pode ser escrita com um texto mais partículas e direto; da mesma forma com que se trata normalmente o destinatário da carta. No final da carta pessoal, sempre acompanha a assinatura do remetente como forma de identificação.

A carta comercial é um meio de comunicação mais seguro dentro de uma empresa ou de uma instituição. Usada como meio efetivo de comunicação, a carta comercial deve ser simples, com textos esclarecedores e carregados de objetividade. Este tipo de carta é usado normalmente para comunicar-se com um banco, com instituições oficiais, com empresas, etc.

Existem outros tipos de carta aos quais se pode fazer referência quanto ao conceito do texto: Carta de recomendação, carta de crédito, Carta Magna, Carta de referências.

A carta é um instrumento que permite a comunicação entre pessoas, entre instituições, etc. A carta é representada por um documento guardado dentro de um envelope que pode ser enviado pelo serviço de correios ou pode ser entregues em mão do destinatário por um emissário ou pelo próprio remetente. O uso deste instrumento a nível pessoal é cada vez mais descartado devido aos novos sistemas de comunicação.

## Entendendo a carta...

**Local e data** \_\_\_\_\_

**Saudação** (Querido, Caro amigo, Olá, Prezado...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Assunto** \_\_\_\_\_

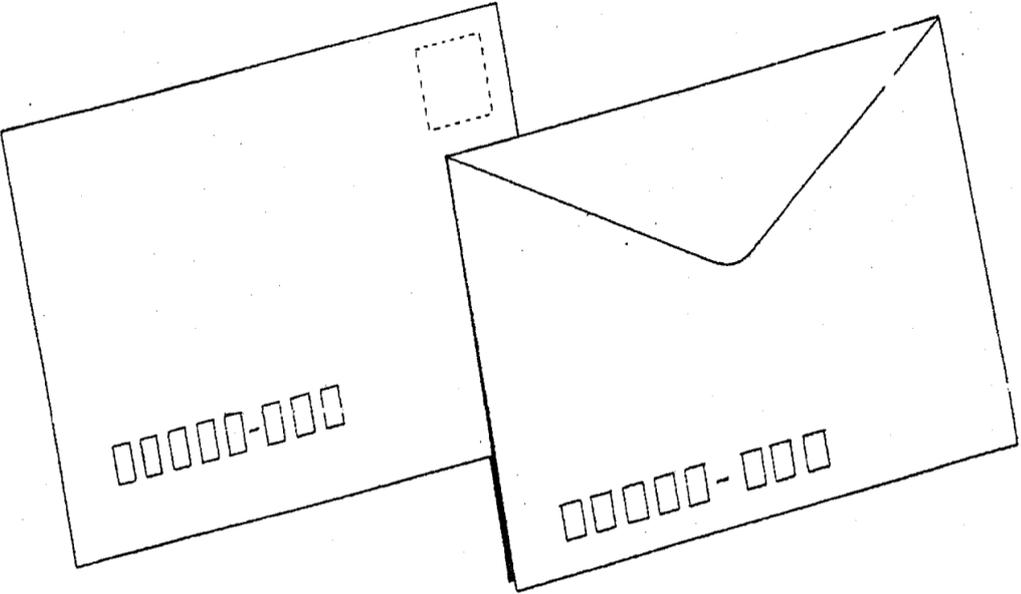
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Despedida** (Um grande beijo, Abraços, Com toda estima, Atenciosamente, Até breve...)

**Assinatura** \_\_\_\_\_

**Preenchendo envelopes**



The image shows two envelopes. The envelope on the left is a standard rectangular envelope with a dashed box in the top right corner for a stamp and a postal code area at the bottom consisting of seven boxes followed by a hyphen and three more boxes. The envelope on the right is a triangular envelope with a similar postal code area at the bottom.

## Escrevendo uma carta...

Você ouviu a história do Vitor Hugo, um menino de 12 anos que passou por uma situação de angústia e dor, sofrendo *bullying* calado. Durante meses foi alvo de chacota, apelidos, brincadeiras mal intencionadas e isso só piorou, evoluindo para agressões físicas. Por medo ele se calou, não procurou ajuda, não contou a seus pais. Porém, sua mãe percebeu a mudança de comportamento, passou a investigar o que estava acontecendo e descobriu que seu filho estava cheio de hematomas nos braços e costas. A Mãe foi valente, procurou seus direitos e defendeu seu filho dessas pessoas maldosas que causaram tanto sofrimento a uma criança indefesa. Hoje Vitor Hugo superou esses problemas, estuda em outra escola e compreendeu a importância de não se calar diante de situações de *bullying*.

Vamos dar nosso apoio a esse menino corajoso?

Escreva uma carta para o Vitor Hugo, incentivando-o a continuar superando as dificuldades que a vida nos traz, dando apoio para prosseguir. Você pode relatar alguma situação de *bullying* que já tenha sofrido, ou apenas oferecer “uma palavra amiga”.

## ANEXO D - CONTEÚDO DA OFICINA 4 – PRODUZINDO UMA ENTREVISTA ORAL

**Vídeo 3-** Altas Horas – Bullying – Entrevista – Isabela Nicastro

Altas Horas - Bullying - Entrevista Isabela Nicastro

Fonte: Youtube

**Vídeo** – Mais Você – Bullying – Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman – Part. 1/2

Mais Voce - Bullying - Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman - Part. 1/2

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h6xIystcs0o&t=2s>

**Vídeo – Mais Você – Bullying – Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman – Part. 2/2**



Mais Voce - Bullying - Ana Beatriz Silva e Serginho Groisman - Part.2/2

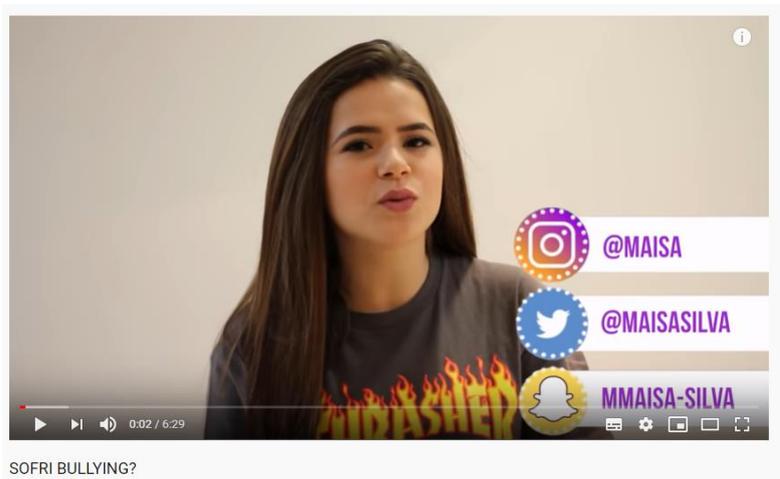
Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=5eAdP8\\_bhOE](https://www.youtube.com/watch?v=5eAdP8_bhOE)

Após assistirem a entrevista, é importante perceber o que os alunos compreenderam. Assim, colocamos em discussão elementos fizeram parte da entrevista, como, entrevistador, o entrevistado e cinegrafista. Para isso, levantamos os seguintes questionamentos orais:

- Quem é o entrevistador no primeiro vídeo?
- Quem é a entrevistadora no segundo vídeo?
- Quem é entrevistada no primeiro vídeo?
- Quem é entrevistada no segundo vídeo?
- Como se organiza a estrutura da entrevista?
- Qual é o tema da entrevista?
- Como acontece a abertura e o encerramento da entrevista?
- Qual é o papel do entrevistador? (Questionar, incitar o outro, introduzir novos assuntos, mediar a interação)
- Qual é o papel do entrevistado? (Responder os questionamentos e oferecer informações)
- A qual esfera de atividades humanas pertence a entrevista?
- Para quem foi produzida a entrevista (público alvo)?
- A entrevista foi conduzida em linguagem formal ou informal?

## ANEXO E – CONTEÚDO DA OFICINA 5 – PRODUZINDO UM VÍDEO-DEPOIMENTO

Vídeo – Maisa Silva – Sofri *bullying*?



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8alRuJjDM3k&t=2s>

Vídeo – Conteí para vocês sobre o bullying que sofri na faculdade



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4vbUYEwisRQ&t=2s>

