



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS – UNIFESSPA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

GILDEANE DE ALMEIDA PEREIRA

**LEITURA E ESCRITA DE MINICONTOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
SOBRE BULLYING**

Marabá-PA

2020

GILDEANE DE ALMEIDA PEREIRA

**LEITURA E ESCRITA DE MINICONTOS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
SOBRE BULLYING**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

Marabá-PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Pereira, Gildeane de Almeida

Leitura e escrita de minicontos: uma intervenção pedagógica sobre bullying / Gildeane de Almeida Pereira ; orientador, Gilmar Bueno Santos. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração: Linguagens e Letramentos, Marabá, 2020.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Compreensão na leitura. 3. Contos. 4. Escrita. 5. Ensino - Metodologia. 6. Assédio nas escolas. I. Santos, Gilmar Bueno, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.47

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000
Fone: (94) 2101 7113



Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa De Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do Instituto de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número 42/2020, PROFLETRAS, data: 12 de junho de 2020, início: 13:20 horas e encerramento: 15:30 horas. Discente: **Gildeane de Almeida Pereira**, Título do Trabalho: “**Leitura e Escrita de Minicontos: uma Intervenção sobre Bullying**”, Área de concentração do Profletras: **Linguagens e Letramentos**. Ao décimo segundo dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte, realizou-se a banca de defesa de mestrado por videoconferência, caracterizada acima, apresentada pela mestranda **Gildeane de Almeida Pereira**, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovada em prova de proficiência em língua estrangeira e no exame de Qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela **Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos**, orientador e presidente da Banca Examinadora, **Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli** – membro interno, **Profa. Dra. Érica Alessandra Fernandes Aniceto** – membro externo. Após abertura, o presidente concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento. Encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se a mestranda e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da DEFESA da candidata, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: **APROVADA**. Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pelo **Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos**. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às 15:30 horas, os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com a mestranda. Esta defesa de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos (Presidente e Orientador – Unifesspa)

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (Membro Interno – Unifesspa)

Profa. Dra. Érica Alessandra Fernandes Aniceto (Membro Externo – IFMG, Ouro Preto)

Gildeane de Almeida Pereira (mestranda)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de capacitação e também pelas bênçãos derramadas em minha vida. Toda honra e toda glória vêm do meu Senhor.

Agradeço também a minha família, em especial meu pai Gilvan e minha mãe Ana por todo apoio e dedicação, e pelas noites que estiveram em oração por mim. Não esquecendo da minha irmã Giovanna, por me suportar nos meus momentos de desespero e angústia. Sou grata também ao meu tio Rafael por desde a minha infância ter sido presente nos meus estudos, sempre me ajudando e incentivando.

Sou grata também ao meu amigo e professor Sebastião, mais conhecido por Tião, que me motivou a ingressar no PROFLETRAS, programa este que, até então, era desconhecido por mim. Além disso, foi um dos meus professores que muito contribuiu no desenvolvimento da minha aprendizagem no ensino fundamental e médio.

Aos meus alunos, professores, coordenadora e gestora da Escola em que leciono, pois sempre foi paciente e compreensiva com minhas faltas, enquanto cursava as disciplinas do mestrado.

Aos professores e coordenação do PROFLETRAS que, juntos, contribuíram para minha formação docente.

Agradeço profundamente ao meu orientador Gilmar Bueno, que me apresentou e me fez apaixonar pela escrita criativa. Agradeço pelas colaborações que tem feito no meu trabalho, principalmente pelo cuidado e atenção que demonstrou durante as orientações. Para mim, é um exemplo de profissional e humildade em uma só pessoa.

Agradeço às professoras Érica Alessandra Fernandes Aniceto e Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli por participarem da minha banca de qualificação e também de defesa, e acima de tudo pelas contribuições elegidas nesta pesquisa.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS, com os quais dividi aprendizagens, “tapiocadas” e alegrias durante o percurso das aulas.

A minha amiga Renata, pelo apoio psicológico, sempre me incentivando e enriquecendo com suas sábias palavras. É, para mim, um exemplo de ser humano e de companheirismo.

Sou grata também a minha colega Daiane Araújo, com a qual dividi angústias e desesperos sobre a produção deste trabalho.

Agradeço a Capes, pelo apoio financeiro com a bolsa de auxílio estudantil.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização e construção deste trabalho.

“Só um sentido de invenção e uma necessidade intensa de criar levam o homem a revoltar-se, a descobrir e a descobrir-se com lucidez.” Pablo Picasso

Resumo

Este trabalho configura-se como uma intervenção pedagógica que aborda o gênero miniconto como estratégia fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Nesse particular, para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, criamos oficinas de leitura que envolvem significativamente habilidades de compreensão e interpretação de minicontos, assim como atividades de escrita criativa associadas à problemática de bullying na escola. Para coleta e análise dos dados, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos de Antunes (2003, 2009) e Cafiero (2005, 2013) para os conceitos e discussões sobre leitura e escrita; Marcuschi (2008, 2002) e Schneuwly (2004) para definições de gêneros, Di Nizo (2008), Koahan (2013) e Silva (2014) para discussão sobre estratégias de escrita criativa, Spalding (2008, 2012) para delimitação do gênero miniconto, além de orientações dos PCN (2001) e da BNCC (2017), entre outros. O gênero miniconto foi utilizado nesta pesquisa como instrumento para estimular, desenvolver e fortalecer a participação ativa, crítica, reflexiva e autônoma dos alunos em suas práticas de leitura e de escrita. Acreditamos que as atividades realizadas a partir do gênero miniconto foram primordiais para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, também, para mudanças relevantes nas práticas docente e pedagógica da pesquisadora em ambiente escolar.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Miniconto; Intervenção pedagógica; Bullying.

ABSTRACT

This work is a proposal of pedagogical intervention that approaches the genre short-short story as a fundamental strategy for the development of reading and writing practices. In this particular, for the development of the students' discursive competence, we create reading workshops that involve significantly abilities of understanding and interpretation of short-short story, as well as creative writing activities associated to the problem of bullying in the school. For data collection and analysis, we rely on the theoretical assumptions of Antunes (2003, 2009) and Cafiero (2005, 2013) for concepts and discussions about reading and writing; Marcuschi (2008, 2002) and Schneuwly (2004) for definitions of genres, Di Nizo (2008), Koahan (2013) and Silva (2014) for discussion on creative writing strategies, Spalding (2008, 2012) for delimitation of the short-short story , in addition to the guidelines of PCN (2001) and BNCC (2017), among others. The short-short story genre was used in this research as an instrument to stimulate, develop and strengthen students' active, critical, reflexive and autonomous participation in their reading and writing practices. We hope that the activities carried out from the short-short story were fundamental for the development of students' discursive competence and also for relevant changes in the teaching and pedagogical practices of the researcher in a school environment.

Key-words: Reading; Writing; Short-short story; Pedagogical intervention; Bullying.

Lista de Figuras

Figura 1 - Minha essência, minha história, meu lugar -----	17
Figura 2 - A caminho da escola: trajetória da minha vida -----	18
Figura 3 - Estudos e reflexões-----	23
Figura 4 - Estrada da vida: Por aqui sempre passei-----	65
Figura 5 - Quebra cabeça do dinossauro - exposição dos textos -----	83
Figura 6 - Cartas de minicontos -----	86
Figura 7 - Lendo minicontos em grupos -----	89
Figura 8 - Encenação de minicontos-----	91
Figura 9 - Pesquisas de minicontos na internet-----	94
Figura 10 - Exposição de minicontos em cartaz -----	96
Figura 11 - Mural das ofensas-----	99
Figura 12 - Texto de aluno - Por que eu sou extraordinário? -----	102
Figura 13 - Por que eu sou extraordinário? -----	104
Figura 14 - Texto produzido por aluno -----	106
Figura 15 - Audição de sons sugestivos para produção escrita-----	108
Figura 16 - Baú da palavra surpresa-----	110
Figura 17 - Intervenção Literária Urbana -----	113
Figura 18 - Livreto de minicontos -----	114
Figura 19 - Confecção de livros de minicontos realizados pelos alunos-----	114
Figura 20 - Culminância do projeto Somos Todos Extraordinários-----	115
Figura 21 - Culminância da intervenção -----	119
Figura 22 - Miniconto 01 -----	122
Figura 23 - Miniconto 02-----	122
Figura 24 - Miniconto 03-----	122
Figura 25 - Miniconto 04 -----	125
Figura 26 - Miniconto 05 -----	125
Figura 27 - Miniconto 06 -----	126
Figura 28 - Miniconto 07 -----	128
Figura 29 - Miniconto 08 -----	128
Figura 30 - Miniconto 09 -----	129
Figura 31 - Miniconto 10-----	131
Figura 32 - Miniconto 11 -----	133
Figura 33 - Miniconto 12 -----	135
Figura 34 - Miniconto 13 -----	136
Figura 35 - Miniconto 14 -----	136
Figura 36 - Miniconto 15 -----	136
Figura 37 - Miniconto 16 -----	139
Figura 38 - Miniconto 17 -----	141
Figura 39 - Miniconto 18 -----	142
Figura 40 - Miniconto 19 -----	142
Figura 41 - Miniconto 20 -----	144
Figura 42 - Miniconto 21 -----	144
Figura 43 - Miniconto 22 -----	145
Figura 44 - Miniconto 23 -----	147
Figura 45 - Miniconto 24 -----	148

Figura 46 - Miniconto 25 -----	150
Figura 47 - Reflexões e agradecimentos -----	152
Figura 48 - Dois palitos -----	165
Figura 49 - Exposição de minicontos em arvores da praça pública -----	166
Figura 50 - Miniconto de aluno exposto em praça pública -----	166
Figura 51 - Apresentação dos alunos sobre o filme Extraordinário: Aluno caracterizado com o personagem Auggie Pulman -----	167
Figura 52 - Marca texto utilizado como lembrança para o projeto -----	168
Figura 53 - Cantinho da foto: Livre-se dos preconceitos -----	169
Figura 54 - Exposição de plaquinhas reflexivas -----	169
Figura 55 - Palestra com psicóloga do município -----	170
Figura 56 - Convite confeccionado para o evento -----	170
Figura 57 - Abertura da exposição da pesquisa realizada pela pesquisadora -----	171
Figura 58 - Personificação do personagem do filme Extraordinário -----	172
Figura 59 - Confeção dos livros de minicontos realizados pelos alunos -----	172
Figura 60 - Alunas realizando o recorte dos textos produzidos por eles -----	172

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura da Pesquisa-----	73
Tabela 2 - Dificuldades apontadas pelos alunos ao produzirem textos -----	78
Tabela 3 - Transcrição do texto -----	106

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Você tem hábitos de ler?-----	75
Gráfico 2 - Você gosta de escrever?-----	77

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

Sumário

Para começo de conversa...	17
Capítulo 1 – Algumas abordagens teóricas	23
1.1 Concepções de Leitura	24
1.2 Concepções de escrita	32
1.3 Práticas de leitura e escrita na escola	37
1.4 Escrita Criativa	44
1.5 A função social da língua e a sua relação com os gêneros	46
1.6 O gênero como prática no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	49
1.7 Gênero miniconto: estratégias de leitura e compreensão	52
1.8 Bullying: um problema do cotidiano escolar brasileiro	57
Capítulo 2 – Caminhos da Pesquisa: Pressupostos Metodológicos	65
2. A Intervenção Pedagógica	66
2.1 Pressupostos Metodológicos	67
2.2 Os participantes e o local da pesquisa	70
2.2.1 A escola	70
2.2.2 A professora pesquisadora	71
2.2.3 Os alunos pesquisados	72
2.3 Caracterização da Intervenção	72
2.4 Fase de exploração: O questionário inicial	75
2.5 Descrição e Análise das Oficinas	79
2.5.1 Primeira oficina: Conhecendo o gênero miniconto	81
2.5.2 Segunda Oficina: Correio de minicontos	84
2.5.3 Terceira Oficina: Cenas de minicontos	88
2.5.4 Quarta Oficina: Encontrando minicontos na Web	92
2.5.5 Quinta Oficina: Mural de Minicontos	95
2.5.6 Sexta Oficina: Contextualizando o Bullying – Mural das Ofensas	96
2.5.7 Sétima Oficina: Por que eu sou extraordinário?	100
2.5.8 Oitava Oficina: Noticiário vira miniconto	104
2.5.9 Nona Oficina: Entre melodias e palavras	107
2.5.10 Décima oficina: Baú da palavra surpresa	108
2.5.11 Décima primeira Oficina: Troca-troca	111

2.5.12 Pulando o muro da escola: Intervenção literária urbana e exposição de minicontos	112
Capítulo 3 – Corpus da pesquisa: Análise das produções textuais dos alunos	119
3.1 Sofrimento como tema de minicontos produzidos por alunos	121
3.2 Morte como consequência do bullying: tema de minicontos	128
3.3 Cyberbullying	131
3.4 Bullying: quando o foco é o aspecto físico da vítima	135
3.5 Quando o agressor entra em cena: tema de miniconto de aluno (a)	139
3.6 Minicontos que retratam rejeição	141
3.7 Minicontos que contextualizam as consequências do bullying	147
3.8 Reflexões sobre bullying: texto de aluno	149
Algumas Considerações...	152
Referências	156
Apêndices	160
Apêndice 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
Apêndice 02 – Questionário inicial do aluno	163
Apêndice 03 – Questionário de autocorreção textual	164
Anexos	165
Anexo 01 – Amostra do livro de minicontos “Dois Palitos”, do autor Samir Mesquita	165
Anexo 02 – Minicontos expostos em praça pública	166
Anexo 03 – Culminância do projeto de pesquisa	167

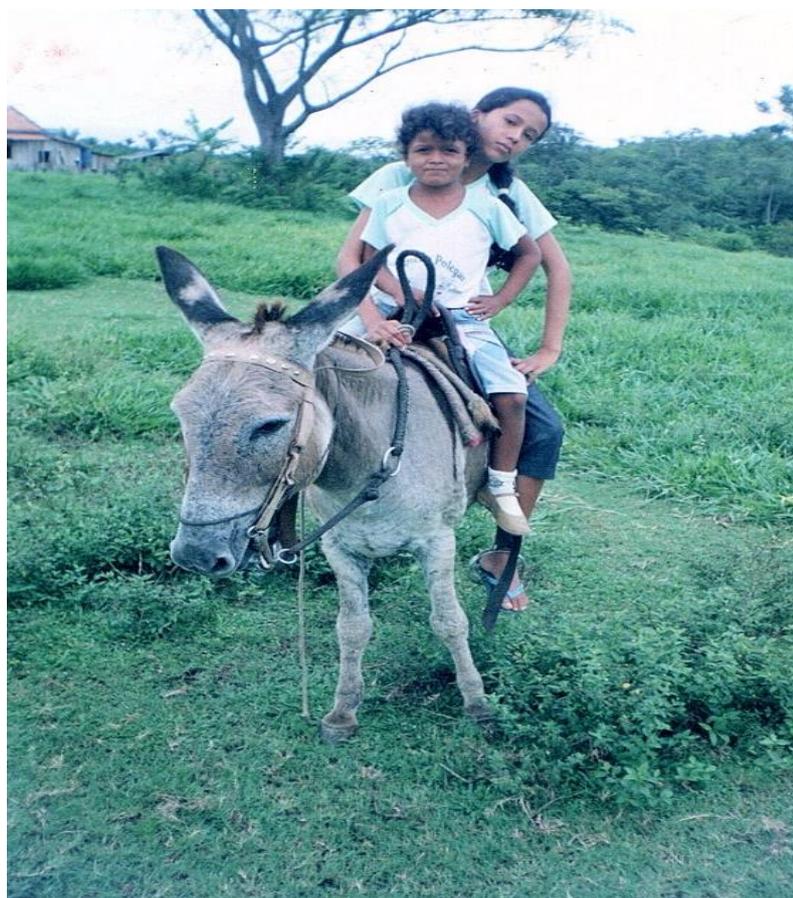
Para começo de conversa...

Figura 1 - Minha essência, minha história, meu lugar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 2 - A caminho da escola: trajetória da minha vida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diretamente da minha história. Um pouco da minha trajetória, dos sacrifícios e dos percalços enfrentados...

A intervenção pedagógica a ser apresentada neste trabalho originou-se da minha preocupação em propiciar, por meio de minha atuação docente, estratégias de leitura e escrita voltadas à formação de alunos ativos, críticos, autônomos e reflexivos. Nesse contexto, para este trabalho, buscou-se contemplar o ensino de português envolvendo as dimensões sociais, culturais e interacionais do uso da língua.

Durante a minha própria prática docente, pude verificar a grande dificuldade dos alunos em compreenderem o que leem, o que me faz refletir sobre qual seria a causa para tamanho problema. Ademais, nesta pesquisa, preocupo-me também com o processo de escrita que se tornou uma prática rotineira, apenas de codificação em que o aluno não se vê no contexto de produção, logo, a escrita é apenas vista como uma atividade para ser entregue ao professor, e não um exercício de interação de um locutor com seus interlocutores. Em vista disso, busco, neste trabalho, realizar atividades que contemplem a função social da língua e sua interação com os seus falantes.

O trabalho de compreender e produzir textos é, portanto, uma atividade social, pois a todo momento somos tomados pela leitura e produção de textos, ora as utilizamos quando enviamos ou recebemos uma mensagem pelo celular ou lemos *outdoors*, receitas, bulas de remédios, dentre outros meios em que circula a escrita. A escola é uma instituição formal voltada para a aquisição da língua, o que conduz o processo de ensino aliado às interações sociodiscursivas. Nesse sentido, uma das grandes preocupações dos professores de língua materna encontra-se no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos seus discentes, uma vez que este processo é relevante para a construção de sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e de interagirem nele.

Entretanto, ao analisar a situação das escolas públicas brasileiras, principalmente com os resultados dos exames nacionais da educação (Enem¹, Prova Brasil), podemos perceber o baixo índice de proficiência de leitura dos alunos, o que sinaliza, de certo modo, a existência de problemas no processo de ensino/aprendizagem de português. Ademais, também podemos notar que não houve mudanças no processo de ensino de língua, pois a escola, muitas vezes,

¹ ENEM: Exame Nacional do Ensino médio.

ainda controla os textos que devem ser lidos pelos estudantes e, também, valoriza apenas as práticas tradicionais de escrita, e não a formação do aluno como cidadão, capacitado para entender, avaliar, criticar e conviver no espaço em que está inserido.

Não obstante, estamos formando sujeitos ainda despreparados de fazerem uso da língua socialmente, pois ensinamos tão somente o código escrito. Atividades de leitura e escrita são demasiadamente limitadas a proposta do livro didático, em que o ato de ler e escrever são atividades mecânicas postas ao aluno para decifrar apenas os códigos linguísticos. Os exercícios de leitura são fragmentados a partir de uma estrutura pronta, na qual o leitor é passivo, cumprindo apenas o papel de decodificador das informações explícitas no texto.

O presente estudo ressignifica o ensino de leitura e escrita, considerando o aluno leitor e escritor como sujeito ativo, autônomo e construtor de suas próprias habilidades sobre o texto. Nesse sentido, partiremos da teoria bakhtiniana de língua que compreende que a mesma só se concretiza com a interação, pois Bakhtin (1992, p. 123) define-a “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)”, e “não constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] [...]”. Ainda nessa mesma discussão Koch e Elias (2006) aponta que o leitor dialoga com o texto construindo sentidos a partir dos seus conhecimentos, de suas próprias experiências de mundo, envolvendo os contextos social, cultural e psicológico. Além disso, é preciso desenvolver em nossos alunos a capacidade de inferir, julgar, relacionar, interpretar contextualizar o que leem.

Assim, para esta pesquisa de intervenção foi eleito o gênero miniconto, como objeto de estudo das atividades com leitura e escrita, pois se trata de um gênero de curta estrutura (por possuir poucos caracteres), no entanto é permeado pela multiplicidade de sentidos e interpretações, o que despertam no leitor as habilidades cognitivas de inferir informações, de construir hipóteses, marcando um trabalho de leitura como processo interativo entre autor, texto e leitor.

Partindo da realidade educacional que trabalho (turmas de 5º ano do ensino fundamental, dos anos iniciais), percebo que muitos dos alunos que são classificados como leitores proficientes não conseguem compreender aquilo que

leem. Também constato que os textos produzidos em ambiente escolar são apenas lidos, corrigidos e servem somente para o professor atribuir uma nota. Diante de tais problemáticas, surge esta pesquisa, que busca, principalmente, estimular mudanças no cenário de ensino no qual trabalho, por meio de atividades de leitura e escrita voltadas para a formação do aluno como leitor ativo, crítico, reflexivo e autônomo.

No que diz respeito à formação cidadã dos nossos alunos, a intervenção se pautou na realização de um projeto de leitura e escrita integrado às questões sociais, o que me levou a contemplar o tema bullying dentro das discussões em sala de aula, uma vez que é um dos problemas pertinentes a minha rotina escolar como docente. Discutir o elemento bullying é também uma questão pessoal, pois no decorrer da minha infância e adolescência fui alvo de muitos apelidos e xingamentos, que sempre vinham disfarçados de brincadeiras e piadinhas por parte dos meus colegas. Hoje, como docente, observo a relevância de se abordar em sala de aula os malefícios provocados pelo bullying, para que possamos criar meios de valorizar o respeito, a inclusão e o empoderamento entre os alunos.

A intervenção foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior do estado do Maranhão. Os participantes da pesquisa são 25 alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Para efetivação da intervenção, utilizou-se o método de pesquisa-ação, no qual fiz a análise da minha própria prática docente, avaliando como o gênero miniconto pode contribuir no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes.

Desta forma, objetivou-se, com a presente pesquisa, desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, principalmente voltadas para uso social da língua, de forma que eles fossem capazes de produzirem e lerem textos, reconhecendo os sentidos pré-estabelecidos na construção textual. Outrossim, busco especificamente promover reflexões em sala de aula sobre o bullying, bem como criar oportunidades para que os discentes pudessem relatar as agressões já vivenciadas por eles.

Em se tratando da organização textual deste trabalho, esta dissertação de mestrado é composta por uma breve introdução, três capítulos e algumas considerações finais a respeito do estudo. Na primeira parte, apresentamos o

nosso objeto de estudo, algumas discussões pertinentes à problematização e relevância da intervenção pedagógica e delineamos os objetivos da pesquisa. A segunda parte da pesquisa estenderá aos capítulos de discussões teóricas, práticas e análise de estudo.

O primeiro capítulo é sobre a fundamentação teórica, no qual apresento algumas discussões acerca das concepções de leitura e escrita, bem como a relação dos gêneros com a função social da língua, significativamente, conceitos sobre o gênero miniconto e contextualização da temática social bullying.

No segundo capítulo, são apresentados detalhadamente os aspectos metodológicos da pesquisa, isto é, os meios que levaram a construção deste trabalho, os recursos utilizados, bem como, a forma que avaliou-se os dados obtidos.

No terceiro capítulo são expostas as descrições das oficinas e da intervenção urbana, como culminância das atividades realizadas em sala de aula. Ademais, são também apresentadas as análises do *corpus*, constituído por textos produzidos pelos alunos durante a intervenção.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa é relevante por buscar ressignificar o ensino de Língua Portuguesa por meio de práticas significativas de leitura, escrita e reescrita de minicontos, além de retratar de maneira específica discussões pautadas na discriminação, nas diferenças sociais, na exclusão social, o que de tal modo aproveitou-se o ensejo desta abordagem para empoderar vítimas do processo discriminatório.

Capítulo 1 – Algumas abordagens teóricas

Figura 3 - Estudos e reflexões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos sobre as práticas de leitura e escrita e também discussões sobre o gênero miniconto.

Dentre os autores elencados nesta pesquisa, destacam-se principalmente alguns que colaboram para os discursos de leitura como exemplo, Cafiero (2005), Antunes (2003) e Koch e Elias (2006); Marcuschi (2008), Geraldi (1993) e Fiad (2009) para os processos de escrita e reescrita. Posteriormente, são apresentadas algumas discussões sobre escrita criativa a partir dos trabalhos das autoras Koahan (2013), Silva (2014) e Di Nizo (2008); conceptualização de gênero textual por Marcuschi (2008, 2002) e Schneuwly (2004) e abordagem do gênero miniconto por Spalding (2008, 2012), dentre outros autores citados.

Assim, neste capítulo os temas estão apresentados por seções, em que a primeira seção discute concepções de leitura, o que posteriormente é abordado também discussões sobre escrita. Ademais, apresentou algumas abordagens sobre o processo de escrita criativa, bem como sobre questões de gêneros textuais, prioritariamente o gênero miniconto.

Nesta pesquisa também são contempladas as discussões sobre bullying, apresentando alguns teóricos, e, dentre eles a autora Silva (2015), que aborda a problemática desse tipo de violência na escola e algumas leis institucionais que norteiam o trabalho dos profissionais da educação.

Pensando no trabalho com leitura abordado nesta pesquisa, apresento-vos na seção seguinte algumas teorias e discussões que abarcam as práticas de leitura na sociedade e instituição escolar.

1.1 Concepções de Leitura

Ao indagarmos sobre as conceituações de leitura, torna-se fundamental a reflexão acerca de atividades que tivemos em nossa formação leitora, na qual éramos obrigados a ler um texto meramente para responder a um questionário do livro didático e, também, éramos, inesperadamente, ordenados pelo professor a ler um trecho do texto em voz alta. Ler significava apenas reconhecer o código linguístico, ou simplesmente, identificar as informações alçadas pelo autor e que foram expostas no texto. Rojo (2009) faz menção a realidade das aulas de leitura atualmente:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão. (ROJO, 2009, p.79)

Nessa concepção, a leitura nos parece ser uma atividade pronta e acabada. Coscarelli e Cafiero (2013, p.10) afirmam que “é comum não se ensinar a ler, mas apenas pedir que os alunos leiam”, ou seja, um exercício apenas de decodificação da escrita, no qual o leitor se relaciona passivamente diante o texto. Segundo Coscarelli e Cafiero, as aulas de leitura foram sendo reformuladas com o passar do tempo e “a partir do início da década de 1970, ler seria reconhecer os sentidos que estariam estabelecidos nas palavras e estruturas do texto” (COSCARELLI e CAFIERO, 2013, p.13). As autoras apresentam duas concepções de língua que, “embora tenham marcado épocas diferentes, elas ainda estão presentes nas aulas de leitura de hoje” (2013, p.15). Sobre essas concepções, detalham:

Na primeira concepção, o texto é considerado como produto lógico do pensamento do autor. Na segunda concepção, como a língua é considerada um código, uma estrutura, o texto é produto da codificação e ao leitor caberia o papel passivo de decodificar o que já seria dado pela estrutura. (COSCARELLI e CAFIERO, 2013, p.13)

Desse modo, caberia ao leitor apenas reconhecer as estruturas frasais e adivinhar as ideias pretendidas pelo autor no texto, nas quais as suposições levantadas pelo autor eram intocáveis de discussões e que o leitor teria apenas que traduzi-las. Solé (1998, p. 22) tenta explicar que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.”

Koch e Elias (2008) apresentam três concepções de língua que evidenciam o que pode ser compreendido por leitura com foco no autor, no texto, e na interação autor-texto-leitor. Nesta primeira concepção, “o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento (representação mental) do autor” (Koch e Elias, 2008, p.10), ou seja, lê-se para apreender as ideias do autor, figura, dono da razão e do sentido do texto. Na segunda concepção, a língua é unificada ao código, isto é, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em

sua linearidade” (Koch e Elias, 2008, p.10) e que para ser um bom leitor bastasse apenas conhecer as estruturas linguísticas.

Diferente das duas primeiras concepções, a última vê a língua como produto da interação do texto com o leitor e o autor, em que a “leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch e Elias, 2006, p. 11), e que conhecer os elementos linguísticos é apenas uma das estratégias de leitura, pois ler significa mobilizar os conhecimentos internalizados no sujeito leitor e associá-los ao que lhe é exposto no decorrer do texto. Assim sendo, a leitura não pode ser compreendida como atividade singular, mas sim dialógica quando é posto em prática a interação do leitor frente ao objeto escrito, em que ler não opera na instrumentalização das palavras, mas no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do leitor a partir do texto. De acordo com Cafiero (2013, p.16) “começa-se a entender que ler passa, sim, pela decodificação, mas que essa é apenas uma das ações do leitor num processo que envolve ações de compreender, avaliar e criticar”. A autora complementa que quem lê:

Não “recebe” sentidos prontos, mas age sobre o texto e o processa (re)construindo sentidos a partir de suas próprias experiências de mundo, seus conhecimentos, de suas crenças. Ler exige trabalho. Trabalho cognitivo, porque mobiliza uma série de capacidades ou habilidades do sujeito leitor, como as de perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar entre outras; trabalho social, porque tem finalidades como: ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro. (CAFIERO, 2013, p.16)

Nessa perspectiva, a leitura pode ser definida como atividade interativa entre o leitor, autor e o texto. Para Antunes (2003, p. 66) a “leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Desta forma, a atividade de leitura não concretiza apenas na tradução do texto, e sim também na relação do leitor com o contexto do texto. Coscarelli e Cafiero (2013) compreendem o texto como aquilo que une escritor e leitor, isto é:

O texto materializa os conhecimentos, objetivos, planos, intenções, que, na cabeça do escritor, são apenas um projeto, um querer dizer ao outro, e se transforma, para o leitor, em possibilidades de sentidos a partir do momento que este (o leitor) também mobiliza seus próprios conhecimentos seus objetivos, planos e intenções. (COSCARRELLI e CAFIERO, 2013, p.16-17)

Assim sendo, o texto é o produto da enunciação. É a partir dele que o leitor cria o jogo lógico de ideias, pois toda e qualquer estrutura linguística é dotada de sentidos que são essenciais na realização da compreensão textual. Cafiero (2005, p. 16) explica que a leitura “é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências”. Desse modo, o leitor é um agente ativo que utiliza do seu conhecimento prévio que, por sua vez, funciona como pistas para a construção dos sentidos estabelecidos através do texto. A autora ainda complementa que a “leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p.17). Em síntese, no ato da leitura o leitor atua como construtor de sentidos, autoridade máxima sobre o texto, sentindo-se livre para levantar hipóteses, inferir, analisar, compreender e julgar aquilo que é lido, porém, o sentido “não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 21). Desse modo, Solé declara:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Para a autora, o ato de ler é um processo que inicia através do conhecimento das letras e procede na compreensão daquilo que está nas entrelinhas. Considera-se um bom leitor aquele que consegue ler além do campo textual, sendo capaz de entrar na totalidade do sentido empregado dentro de um enunciado. Em muitos dos casos, adota-se a concepção de que para classificar o aluno como alfabetizado, ou como leitor, ele tem que apenas conhecer o código, ler fluentemente e talvez ser capaz de localizar informações dentro do texto. Lerner (2002, p. 39-40) complementa essa discussão apontando para o que acontece com os objetivos da prática de leitura, como por exemplo, “ler em voz alta de forma fluente” ou “ler com entonação correta”, quando aparecem desconectados do propósito fundamental de formar leitores e dão lugar a situações de leitura oral repetitiva”.

A partir das discussões levantadas, observa-se que o processo de aprendizagem da leitura é processual, no qual o estudante só sabe ler quando ele sozinho consegue se situar dentro do texto, relacionando o que ali está exposto com todos os elementos extralinguísticos ali presentes, tendo em vista a compreensão e a construção de significados a partir do texto. Segundo Antunes (2003, p. 77), a leitura não é algo uniforme, mas diferente, inclusive, em cada circunstância, dependendo do tema, e também do gênero do texto lido e os objetivos pretendidos para a leitura. Por exemplo, a compreensão dada por um poema pode ser muito diferente quando comparada com a leitura de um conto, mesmo que os dois textos abordem uma só temática. Assim sendo, as palavras sozinhas não são suficientes para a compreensão, é necessário que estas palavras estejam entrelaçadas ao sentido e a pretensão ofertada pelo gênero textual empregado. O leitor precisa, evidentemente, durante a leitura, apontar pistas referenciais que levem à compreensão, à construção de suposições e também de inferências sobre o texto. Segundo Cafiero (2005, p. 34), “inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor”. A autora faz menção às especificidades dos conhecimentos do leitor mediante a construção do sentido de um texto:

Fazem parte desses conhecimentos informações de diversos tipos que o leitor foi armazenando em suas experiências: conhecimentos lingüísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura que o gerou, entre outros. (CAFIERO, 2005, p. 34)

Nessa perspectiva, Cafiero (2005) elenca os mais diversos tipos de conhecimentos essenciais ao processo de leitura, tais como conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de mundo, conhecimento interacional, que foram detalhados por Koch e Elias (2008). Estas autoras associam o conhecimento lingüístico ao conhecimento gramatical e lexical, ou seja, a partir dele podemos compreender “a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (Koch e Elias,

2008, p. 21). Antunes (2009, p. 203) define o conhecimento linguístico como “conhecimento da gramática, do léxico, e da forma como faz o agrupamento e a segmentação de unidades menores”. Desse modo, este tipo de conhecimento é, portanto, primordial ao acesso do leitor com o texto, pois é preciso ter conhecimento do código linguístico para assim realizar a leitura.

No que se refere ao conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, Koch e Elias (2008, p. 42) definem como “os conhecimentos gerais sobre o mundo - uma espécie de *thesaurus* mental - bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados”, isto é, para o ato da leitura é preciso essencialmente que o leitor acione seus conhecimentos de vida, de sociedade, entre outros, para alçar a compreensão textual. Kleiman (2013, p. 18) associa este determinante ao conhecimento prévio que ocorre quando “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Desse modo a autora ressalta que:

O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola está na África”, “não se deve guardar fruta verde na geladeira”, ou “na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico”. Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória. (KLEIMAN, 2013, p. 23-24)

Koch e Elias (2008, p. 45) descrevem o conhecimento interacional relacionando-o às formas de interação por meio da linguagem que engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Desse modo, o conhecimento ilocucional pode ser compreendido como aquele tipo de conhecimento que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 46), ou seja, trata-se portanto de reconhecer o propósito do autor no decorrer da enunciação.

Infiltrados na concepção de conhecimento interacional, Koch e Elias (2008, p. 50) definem o conhecimento comunicacional como aquele que diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa, a seleção da variante linguística adequada à situação interacional, bem como, a adequação do gênero textual à situação comunicativa. Enquanto o conhecimento metacomunicativo adotado por Koch e Elias (2008, p. 50) é visto

como aquele que assegura a compreensão do texto e consegue a aceitação dos objetivos com que é produzido, o que de acordo com Coscarelli e Cafiero (2013, p. 28) “os objetivos de leitura são muito importantes para ajudar o leitor a levantar e testar suas hipóteses”, isto é, destaca-se aqui a importância do aluno reconhecer o porquê de estar lendo determinado texto e criar seus próprios objetivos acerca da atividade leitora. Por fim, o conhecimento superestrutural ou conhecimentos sobre gêneros textuais é adotado por Koch e Elias (2008, p. 54) como aquele que “permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social”, isto é, a capacidade de reconhecermos a função social de determinado texto enquanto leitores.

Antunes (2009), assim como Koch e Elias, apresenta três tipos de conhecimentos essenciais à atividade de leitura, tais como o conhecimento enciclopédico e linguístico (discutidos anteriormente) e, por fim, o conhecimento textual, que na visão da autora (2009, p. 203), é definido com o reconhecimento dos “tipos, gêneros, estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos da coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação, etc.”. Ainda nesse aspecto, Kleimam (2013, p. 23) diz que “tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura”.

Mediante o exposto, vê-se a figura do leitor como sujeito relevante para o processo de leitura e compreensão do texto. Cafiero (2005, p. 30) justifica a leitura como “um processo individual, porque depende da cognição do leitor, e ao mesmo tempo como um processo interativo, porque depende das relações de quem lê com o contexto em que vive”. Nessa abordagem, a autora salienta que “o leitor competente não para na superfície do texto” mas que “age sobre o texto, em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura”, retomando assim, a função primordial do sujeito leitor como aquele que constrói e reconstrói ideias acerca do texto lido.

Por conseguinte, é importante frisar o papel da leitura em sala de aula e começarmos a pensar em não monitorar o nível de leitura de nossos discentes e sim desenvolver nos alunos a capacidade de criar estratégias que os levem a compreensão textual, o que, para Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16), “ensinar a ler significa levar os alunos a desenvolver uma série de habilidades cognitivas,

sociais e atitudinais”. Nesse ponto, é preciso que práticas arcaicas de leitura sejam rompidas e que o ato de ler seja atividade de construção e reconstrução de sentidos, além disso, é preciso formar leitores autônomos a criticidade e a compreensão textual. Leitores esses, ativos, que de acordo com Solé (1998, p. 40) são aqueles “que processam e atribuem significado àquilo que está escrito em uma página”.

Segundo Coscarelli e Cafiero (2013, p. 20) “o aluno vai ler melhor se aprender estratégias que o orientem a agir sobre o texto, articulando suas partes, relacionando conhecimentos, tecendo significados, criando sentidos”, assim sendo, é preciso propiciar meios que ajude o nosso aluno a desenvolver estratégias que auxiliem na compreensão do enunciado. Sobre estas estratégias, Rojo (2009) institui algumas capacidades primordiais à compreensão, como, por exemplo, a ativação de conhecimentos de mundo, que de acordo com a autora “o leitor está colocando constantemente em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto” (ROJO, 2009, p. 77), visto que é preciso ler o texto associando-o aos conhecimentos já internalizados pelo sujeito leitor, e que durante as atividades de leitura, nossa postura como professor seja de ativar esses conhecimentos em nossos alunos, fazendo-os compreenderem a ideia alçada no enunciado.

A autora destaca também como estratégia de leitura a antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades de textos, isto é, o leitor pode antecipar as informações que irá ler através de elementos, tais como ilustrações, gráficos ou suporte, que compõem o texto. Uma outra estratégia levantada por Rojo (2009) é a checagem de hipóteses, isto é, “ao longo da leitura, no entanto o leitor checará constantemente essas suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmando-as” (ROJO, 2009, p. 78). A autora aponta, também como estratégia, a necessidade de localizar informações, não que esse seja o único exercício durante a leitura, mas que associado às outras estratégias é essencial para a compreensão do texto. Rojo (2009) complementa mais outras estratégias, tais como comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e globais. Esta primeira é levantada pela autora como a atividade que o leitor faz ao longo da leitura, “comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo” (ROJO, 2009, p. 78).

Quanto a estratégia de generalização, caracteriza-se pela atividade de realizar conclusões acerca do texto que leu, que para Rojo (2009, p. 78) são “conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc.”. As duas últimas estratégias apontadas por Rojo estão voltadas para a produção de inferências locais e globais, isto é, pela localização de informações implícitas ao texto.

Quanto às inferências locais, Rojo (2009, p. 79) destaca que para compreendermos um texto nós não precisamos essencialmente de um dicionário para inferir o significado de um vocábulo desconhecido, por exemplo, mas “pelo contexto imediato (cotexto) do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído” é possível exercer sua compreensão. Entretanto, as inferências globais são definidas pela localização de pressupostos implícitos ao que está escrito, que de acordo Rojo (2009, p. 79) “o texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva”, isto é, realizar suposições acerca do assunto discutido no texto.

As estratégias aqui apresentadas não podem ser definidas como um modelo pronto a ser seguido pelo leitor, e muito menos uma lista de checagem de competências leitoras, mas servem para evidenciar quais caminhos deve-se percorrer para a formação do leitor autônomo. Em síntese, é essencial criarmos subsídios para que os alunos possam ter o espírito autônomo ao monitorarem suas próprias estratégias leitoras, logo devemos ensinar estratégias de leitura. Solé questiona sobre o porquê temos que ensinar estratégias de compreensão, e responde que ensinamos porque “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (SOLÉ, 1998, p. 72). Desse modo, queremos formar leitores independentes, capazes de construir sua própria compreensão acerca de qualquer texto.

Como se vê, ensinar a ler não é tarefa simples, e não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras que compõem um texto apenas, e sim também desenvolver as capacidades de compreender o que se lê, e portar-se ativamente dentro do texto. Ser um bom leitor significa ser competente ao estabelecer estratégias a partir do que se lê nas diversas situações comunicativas.

1.2 Concepções de escrita

Segundo Antunes (2003, p. 47), “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Nessa perspectiva, a atividade da escrita precisa primordialmente de interlocutores, tendo em vista que ninguém escreve para si e sim para alguém. Destarte, escrever é interagir com o outro, é comunicar-se e relacionar-se. A mesma autora declara:

Escrever sem saber para quem, é logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Antunes salienta o papel da língua escrita reforçada na função primordial da linguagem, a comunicação e interação, visto que, este processo é uma forma de interagir socialmente. Koch e Elias (2017) apontam para a atividade da escrita com foco na língua, isto é, numa “concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo ao escritor se apropriar desse sistema e de suas regras” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33), em que o texto é resultado apenas da codificação linguística baseado em normas gramaticais e ortográficas; As mesmas autoras prosseguem estabelecendo outra concepção de escrita com ênfase no escritor, onde a mesma é entendida como “representação do pensamento no papel” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33), uma vez que o “texto é visto como um produto lógico do pensamento do escritor” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33).

Por último, as autoras esclarecem uma nova abordagem da escrita voltada para a interação dos conhecimentos do escritor e também do leitor, ou seja, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34). Sobre esta última concepção, a escrita é uma atividade que envolve a intencionalidade do escritor assentada na aceitabilidade do leitor, unidos ao propósito comunicativo. Assim, a atividade de produção escrita é um trabalho organizado a partir dos objetivos estabelecidos no processo interativo da comunicação, logo, ela é

resultado de um escrever para um alguém buscando atender a expectativa dele, o leitor.

Antunes (2009, p. 209) afirma que “a escrita como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto”. Com efeito, o texto é o fruto concebido a partir da prática da escrita, logo, esta é originalmente apresentada em forma de enunciados. Val e Viera (2005) também definem o texto como produto da atividade de interação entre interlocutores.

O texto (oral ou escrito) é concebido como o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido. (VAL e VIEIRA, 2005, p. 37)

Desse modo, a textualidade é a referência para o ato de escrever. Antunes (2009, p. 209) diz que “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”. Ademais, o processo de escrita vai além do ato de escrever, exige do sujeito escritor a tarefa de elaborar seus objetivos antes de registrar suas ideias no papel. Na concepção da mesma autora:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja produzir um escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e reescrita. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Nessa perspectiva, a dimensão da escrita é realizada a partir de uma atividade operacional e interativa, cujo processo se dá com a produção textual dentro de um evento comunicativo. Embora a língua escrita faça parte das interações sociais, a mesma só é definida a partir da codificação do código linguístico aplicado ao fenômeno da linguagem, que é a comunicação. Escrever é registrar, codificar, expressar cognitivamente, historicamente e socialmente, o que desta forma não podemos definir a escrita como apenas codificação, pois assim, estaríamos dizendo que a leitura seria a decodificação do código linguístico. Nesse contexto, é preciso conceber a língua como fenômeno de

interação social, histórica e comunicacional, para assim compreender que escrever é um exercício da língua. De acordo com Marcuschi,

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanentemente do mundo e a leitura é uma reinvenção. (MARCUSCHI, 2008, p. 243)

Tradicionalmente, as atividades de escrita são desenvolvidas apenas como representação do código linguístico, sem considerar a língua escrita como construto social e histórico. Ensinar a escrever é também ensinar a conhecer a língua além da sua codificação, pois de acordo com Geraldi (1993, p. 135) a escrita é “ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Assim sendo, o texto pode ser compreendido não apenas como produto de decodificação, e sim como artefato da linguagem e das interações sociais.

Segundo Koch e Elias (2017, p. 37) escrever é uma atividade que exige do escritor: Conhecimento linguístico, ou seja, “da gramática e do léxico de sua língua”; Exige também conhecimento enciclopédico, baseado nos conhecimentos sobre “as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 41), onde as autoras comparam a nossa mente a uma enciclopédia; Conhecimento de textos, em que “o produtor precisa ativar modelos que possui sobre práticas comunicativas” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 43), quer dizer, a percepção da organização e estilo do texto em que escreve, atendendo aos critérios adotados em cada gênero e por fim, Koch e Elias estabelecem outro conhecimento necessário para a aquisição da escrita, o conhecimento interacional. Este último, baseia-se nas práticas interacionais em que o produtor:

Configura na escrita e sua intenção [...];
Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta [...];
Seleciona a variante linguística adequada a situação de interação;
Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa;
Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor[...]. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 44-49)

Destarte, é essencial que na escola a atividade de escrita contemple todos estes conhecimentos e que o aluno seja capaz de utilizar todos eles no decorrer

do processo de escrita. Por conseguinte, Brito (1997, p. 120) declara que “na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado”, ou seja, as atividades de escrita na escola passaram a serem vistas apenas como exercício para atribuição de nota, no qual o professor lê o texto, corrige, atribui uma pontuação para a atividade, devolve o texto e assim a atividade termina, enquanto o aluno produz apenas aquilo que supostamente agradaria ao professor, sem expressar de fato suas inquietações e intenções textuais. Kleiman (2000, p. 70) denomina essa concepção de texto como escolarizada, que vê a escrita “como um conjunto de atividades para o domínio do código” e não como representação ou imitação da realidade.

Sercundes (1997) propõe duas concepções de escrita, uma de “escrita como consequência” e outra de “escrita como trabalho”. Para essa primeira denominação, propõe-se que a escrita é “resultante de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra” (SERCUNDES, 1997, p. 78), isto é, a atividade de produção textual seria consequência de vários pretextos que serviriam como estímulos para a escrita. Já na segunda concepção apresentada por Sercundes (1997, p. 83), a escrita é vista como construção e representação do conhecimento, ou seja, “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que adquirem a possibilidade de serem reescritas”. Desse modo, atentaremos para esses dois modelos de trabalho de escrita, para adentrar no papel do professor de Língua Portuguesa quanto ao tratamento de produção de textos em sala de aula.

A atividade de escrita deve se constituir em um exercício processual e contínuo, pois escrever é também se apropriar de conhecimentos internalizados ou de contextos de produção, bem como, é um processo de revisão, reescrita, até encontrar o ponto ideal de findar o texto escrito. De acordo Fiad (2009, p. 151), não podemos situar “a reescrita como prática social, cabe contextualizá-la como uma prática também escolar”, o que propõe a reescrita no processo de ensino da escrita.

É importante considerar a atividade de reescrita como modalizadora textual, na qual o professor pode levar o aluno a ser leitor e revisor do seu próprio texto. Segundo Fiad:

Certamente, um texto que pode parecer já terminado e definitivo, ainda merece ser reescrito. Isso, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que o exercício da escrita pode ser algo agradável e interminável. (FIAD, 2009, p. 158)

É inegável que o exercício de escrita escolar deve partir da construção de alunos críticos sobre o seu próprio texto, fazendo-os refletir sobre a necessidade de avaliar sua própria produção textual e assim rever e reescrever as ideias alçadas nela. Nesse ponto, Fiad (2009, p. 49) complementa que “essas reflexões nos permitem observar o exercício da escrita que envolve a retomada do texto e a sua reescrita”. Desse modo, faz-se necessário refletir sobre o ensino de escrita na escola, valorizando os textos dos alunos e fazendo-os serem leitores e autores dos seus próprios textos, assim como, compreender a importância da escrita como funcionamento da língua e das atividades sociais.

1.3 Práticas de leitura e escrita na escola

São recorrentes entre professores de Língua Portuguesa as inquietações quanto ao insucesso das atividades de leitura e escrita, nas quais a maior parte dos alunos considera a disciplina de português como uma disciplina escolar “chata” e “monótona”. Diante de tal situação, questiona-se: quais estratégias podemos utilizar nas aulas de português para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita?

Em *Aula de Português*, Antunes (2003, p. 15) aborda que “tem uma pedra no meio do caminho da aula de português”. Esta afirmação dada pela autora aponta para as dificuldades e os problemas presentes nas aulas de português, bem como, nas atividades de leitura e escrita propostas pelos professores. Ademais, são corriqueiras as situações em que o professor, no primeiro dia de aula, propõe para os discentes a produção de uma redação sobre suas férias, ou simplesmente pede aos alunos que leiam o texto da página tal e posteriormente façam o exercício proposto no livro didático.

Desta forma, essas atividades sugeridas pelo professor proporcionam ao aluno o desprazer em participar das aulas de português, logo, ler significa apenas provar aos professores que reconhecer o código linguístico e escrever seria apenas codificar as intenções pretendidas pelo professor ao exigir o contexto de produção, número de linhas e tema em discussão.

Antunes (2003, p. 28) continua relatando sobre as atividades de leitura “puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida(s) em momento de treino, avaliação”. Em muitos dos casos, o aluno lê simplesmente para responder a uma atividade de interpretação textual, cujos objetivos de ensino limitam-se apenas em localizar informações dentro do texto, sem ao menos estimular ao discente a realização de inferências e suposições sobre aquilo que lê. O leitor, nesse contexto, é um simples decodificador de informações, e não um leitor ativo que compreende e participa do texto. Cafiero (2013) complementa dizendo que:

Sob essa visão de leitura, praticamente não se abre espaços para a criatividade interpretativa, isto é, para as muitas articulações e interpretações possíveis em relação a um texto. Assim sendo, a leitura acaba perdendo o sentido para os alunos, uma vez que ela deixa de ser um processo que os envolve ativamente como leitores. (CAFIERO, 2013, p. 40)

A autora (2013, p. 41) define que “a leitura é basicamente uma atividade de interpretação”, o que retoma a ideia do ler para compreender, respaldando assim o que Iser (1979, p. 107) afirma sobre a concepção de texto “composto por um leitor a imaginá-lo e por fim, a interpretá-lo”, tornando visível as múltiplas situações implícitas dentro de um texto.

É necessário que o professor, mediador nas atividades de leitura, defina exercícios de leitura pautados nos objetivos de compreensão e interpretação. Cafiero (2013, p. 41) afirma que o professor deve, além de auxiliar os alunos na decodificação de um texto, instruí-los na construção ativa dos muitos significados possíveis que as palavras permitem realizar, fazendo com que alunos construam sentido dentro do texto. Desse modo, surge a seguinte indagação: como abordar a linguagem em uso por meio de atividades que envolvam práticas de leitura e escrita? Segundo Ferrarezi Jr. (2017, p. 41), sobre o ensino de leitura “espera-se que sejam trabalhadas habilidades gerais, tais como debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar”.

Debater é discutir, expor ideias, contestar ou concordar. [...] Deduzir ou inferir significa compreender relações entre elementos diferentes, extrair conclusões a partir do exame de fatos ou pistas textuais. [...] Analisar é decompor o todo em partes; estudar as classes inerentes a um objeto; Interpretar é, sem dúvida, a mais preciosa habilidade da ser aprendida nessa fase e consiste em esclarecer, explicar o sentido de, entender e julgar alguma coisa, detectar os sentidos implícitos, ser capaz de ler as entrelinhas. [...] Criticar equivale a avaliar por meio de

juízos de valor e análises. [...] (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017, p. 41-42)

Uma das estratégias para a condução de uma boa aula de leitura é instigar os alunos a construir sentidos acerca do texto, ativando o conhecimento prévio dos mesmos, e durante a leitura realizar questionamentos, possibilitando que eles criem suposições sobre as informações implícitas ao texto. Antunes (2003) coloca que:

Qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto; e vai, assim, compreendendo-o. (ANTUNES, 2003, p. 84)

Além disso, o primordial é que o aluno seja posto a ler aquilo que lhe agrada, que lhe cause prazer, pois, nada é mais crucial para o estudante do que ler um texto que não provoque o desejo, o deleite durante a leitura. Cafiero (2013, p. 46) declara que “a leitura pode ser igualmente uma fonte inesgotável de lazer, sendo necessário para isso que os alunos aprendam também a dar vazão a suas emoções por meio dos textos que leem”. Sugere-se então que o docente, como motivador para a atividade de leitura, provoque nos discentes o gozo, desperte as emoções lucidadas ao texto que leem e principalmente instigue o desenvolvimento das habilidades leitoras de compreensão.

De acordo Marcuschi (2008, p. 230) “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”, no qual o leitor é autossuficiente e intermediário da interpretação que faz do texto com as relações que tem com o mundo, bem como, ler é sinônimo de inserir-se no mundo, de cidadania e de perspectiva crítica social.

É preciso, acima de tudo, dar liberdade ao aluno para compreender o que está implícito, e também provocá-lo a criar situações possíveis para a história narrada ou descrita. O aluno leitor necessita de ser independente no ato da leitura, deleitando sobre as ideias provocadas no texto. Antunes (2003, p. 71) complementa as informações acima com a ideia de leitura “sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior”, o que sugeria ao

professor propiciar leituras que são do agrado de seus alunos e não porque está no currículo ou até mesmo por escolha do docente.

Ainda no que diz respeito ao processo de leitura, Cafiero (2013, p. 122) afirma que “é bom pensar não só sobre o que vale a pena ler na escola, mas também como se devem propor determinadas leituras”. Em vista disto, os métodos adotados para condução da atividade de leitura são primordiais para o sucesso no ensino de literatura. Ademais, é preciso que o professor também seja o leitor. Nesse ponto, a mesma autora diz:

No ensino e na aprendizagem da leitura literária é importante que o professor seja um leitor/apreciador de uma produção cultural e literária, artística e significativa, um mediador/partilhador dessas produções com parceiros – colegas, alunos e outros pares e um construtor /colaborador na formação de leitores, crianças e jovens pelos campos do perceber e do sentir. (CAFIERO, 2013, p. 129)

Desta forma, faz-se necessário que o professor provoque nos alunos o desejo e encantamento pela leitura, e que esse docente não seja apenas um mero repetidor de ideias literais portadas no texto, mas que seja mediador da construção dos sentidos e da compreensão textual.

Dando continuidade aos problemas com o trabalho de leitura em sala de aula, Antunes (2003, p. 28) declara que a escola vive uma época “sem tempo para a leitura”, pois em muitos dos casos a leitura passou a ser uma atividade que atrapalha o ensino dos conteúdos curriculares, ou seja, é como se ler não fizesse parte dos objetivos de ensino de língua portuguesa. Para Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 24) “o primeiro passo para a reinserção da leitura na escola, portanto, é a reconstrução dos currículos”, isto é, fazer com que a leitura faça parte dos conteúdos curriculares, “reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura” (FERRAREZI JR. E CARVALHO, 2017, p. 24).

Ribeiro (2017: 18) declara que “o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve ser promovido na escola de maneira criativa, valendo-se de maneiras atrativas”. Ademais, torna-se fundamental que estratégias utilizadas no processo de aprendizagem de leitura e escrita sejam repensadas e empregadas nas aulas de português, pois aprender também é uma tarefa que exige o gostar e o querer por parte de quem pratica. Principalmente com o avanço da tecnologia, os discentes vivem imersos em informações novas e se

cansam quando são postos a realizar práticas repetidas de aula, sendo primordial o dinamismo nos métodos de ensino. Segundo Cafiero (2013):

Os leitores jovens partilham classificações de gêneros, valores de reconhecimento e legitimação no âmbito das comunidades que frequentam, e com base nas classificações e nos valores atribuídos a autores e obras, incrementam formas de realização e circulação dos livros e de suas leituras. (CAFIERO, 2013, p. 121)

Além dos problemas presentes nas atividades de leitura, nota-se que a tarefa de escrever também é vista pela maioria dos alunos como uma tortura, uma prática angustiante, pois, muitas vezes, o aluno é apenas cobrado a escrever, desenvolver uma ideia sobre um determinado tema, porém, não é direcionado a desenvolver estratégias que propiciem as habilidades leitoras e escritoras. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 16) afirmam que “escrever é uma competência e para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades”, melhor dizendo, a atividade da escrita é um processo sistemático que não pode ser empregado no simples comando de “vai escrever”, se o aluno ainda não domina as estratégias deste processo, e tão pouco reconhece os conhecimentos² necessários para esta atividade. É preciso então, que (nós professores) estejamos preparados para formar alunos escritores que sejam capazes de se comunicar através de textos e que sejam também produtores e interlocutores no processo da leitura e escrita. Lerner (2002) aponta para os desafios da escola perante o desenvolvimento das habilidades escritoras, prioritariamente em

[...] conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar unicamente como copistas que reproduzem sem um propósito próprio. (LERNER, 2002, p. 28)

Nesse ponto, Antunes (2003, p. 59) complementa que “não basta o cumprimento da etapa de escrever é preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente”. Lembra-se assim das fases que compõem a atividade de escrita, partindo do planejamento de produção à reescrita e revisão do texto. Silva (2014, p. 16) define o trabalho de correção do texto frente a ideia de “levar o próprio aluno a ser editor de seus

² Conhecimentos estes apontados por Koch e Elias (2017), citados anteriormente.

textos, de forma que ele adquira o hábito de revisar o que escreveu, usando dicionários ou gramáticas (impressas ou online), a fim de escrever dentro da norma culta da língua”, o que para Fiad (2013, p. 465), a escrita se torna um processo em que a reescrita faz parte.

Para trabalhar com reescrita, assumo uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução”. (FIAD, 2013, p. 464-465)

Nessa perspectiva de Fiad (2013), a reescrita é portanto, uma atividade de reconstrução do próprio texto, de análise, e avaliação do processo de escrita. Escrever é reescrever, e reescrever é assim, uma das estratégias da escrita. Desta forma, o aluno deve ser condicionado a compreender que a escrita é um exercício contínuo e inacabado, e que deve ser sempre uma atividade de aperfeiçoamento e de continuidade das ideias. E que, na correção, não cabe apenas ao professor rasurar o texto do aluno apontando os erros, para simplesmente atribuir notas, mas mostrar caminhos para que o aluno possa melhorar seu texto. De acordo com Bortone e Alves (2014):

Os alunos precisam produzir e reescrever muitos textos, ora coletiva, ora individualmente, mas sempre em atividade mediada pelo professor. O processo de produção de textos escritos precisa está claro tanto para o docente quanto para os discentes, afinal, a boa escrita é processual: ela não surge pronta. (BORTONE e ALVES, 2014, p. 156)

Desse modo, as atividades de escrita devem ser minuciosamente planejadas e então efetuadas. O professor, aquele que colabora no processo de produção textual, deve estabelecer critérios e promover situações no trabalho com o texto. Bortone e Alves (2014), declaram:

Já no processo de produção de textos escritos, é urgente levar os alunos a redigirem diferentes tipos de texto, estruturando-os adequadamente quanto ao tema, à progressão temática, aos propósitos do texto; explicitarem as informações indispensáveis à interpretação [...]. (BORTONE e ALVES, 2014, p. 152)

Escrever requer também conhecimento quanto às estruturas sintáticas e morfológicas que compõem um texto. Não obstante, a produção escrita é

também uma atividade interativa na qual o discente tem que escrever com um propósito, para que seu texto não fique apenas nas folhas de exercícios do caderno. Antunes sugere que:

Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita [...]. (ANTUNES, 2003, p. 65)

Desse modo, é primordial que haja um planejamento antes de dar início a produção escrita, em que o professor oriente os alunos a decidirem quem serão os leitores dos seus textos e em que espaço circularão as produções feitas por eles. Silva (2014, p. 19) complementa dizendo que “a preocupação com a produção de textos significativos envolve um público leitor, ainda que este esteja circunscrito à própria sala de aula”. De tal forma, o professor pode sugerir aos estudantes que produzam textos já pensando em quem seria o destinatário, como, por exemplo, escrever um texto do gênero bilhete que será dado a alguém. Assim, a produção escrita não seria apenas para ser entregue ao professor, mas um exercício cujo objetivo seria reconhecer a função sócio comunicativa do gênero textual trabalhado.

Desse modo, a escrita deve ser uma atividade contextualizada e diversificada de forma que aproxime dos contextos vivenciados pelos alunos e que represente o imerso de textos presentes ao cotidiano dos discentes. É preciso criar práticas significativas de leitura e escrita permeadas pela linguagem em uso. Em vista disso, o professor deve instigar as ideias a serem expressadas e assim conduzir a atividade de escrita e reescrita de textos em sala de aula de forma que os alunos se apaixonem pelas palavras e pelos textos de sua autoria. É necessário que o docente crie subsídios para que o estudante se sinta autor e leitor de seu próprio texto. Então, de nada será válido para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se o mesmo não fizer sentido para os alunos. Diante disso, não seria pedir muito, mas exigir a abolição de práticas arcaicas e mudanças na formulação das estratégias de atividades de leitura e escrita, principalmente nas escolhas da leitura e dos gêneros abordados, além do direcionamento dado pelo professor em atividades de leitura/interpretação e escrita.

Na próxima subseção iremos apresentar estratégias de produção textual denominadas por escrita criativa, pois utilizam como mecanismo de produção a criatividade do escritor, que é construída a partir de meios que favoreçam o processo de escrever.

1.4 Escrita Criativa

Ao falarmos de escrita, debrucemo-nos a romper com as tradicionais práticas de redações escolares que, muitas vezes, limitam a criatividade e a imaginação do aluno. Para isso, abordaremos a escrita criativa como método de escrita significativa, em que os textos dos discentes não restringem-se apenas à correção do professor, mas que juntos, docentes e discentes, possam elaborar e reelaborar seus textos e compreenderem esta atividade como processo significativo e construtivo.

Nessa perspectiva, uma das tantas estratégias que possa ser utilizada para condução da produção de textos é essencialmente explorar a criatividade do aluno para o desenvolvimento da escrita. Di Nizo (2008, p. 28) afirma que “escrever exige, além da desenvoltura, o aperfeiçoamento incessante que constrói o saber”. Desta forma, não basta apenas escrever, é preciso construir métodos de aprimoramento do texto durante o processo da escrita, bem como, auxiliar o aluno na condução das fases de produção textual. Desse modo, a presente subseção pretende desmitificar a aversão que os alunos têm durante a atividade de escrita e propor aos professores como se deve trabalhar produção a textual em sala de aula. Assim, é essencial que a escrita caminhe através de mecanismos que incitem o desenvolvimento da criatividade.

Pensando na escrita criativa, mas então, onde mora a criatividade? De acordo Di Nizo (2008, p. 31) “o caldeirão de criatividade está relacionado à paixão, ao que se gosta e, em decorrência, ao que se faz bem”. Nesse contexto, trabalhar com escrita criativa significa, primordialmente, orientar os alunos e estimulá-los a desenvolverem as suas ideias, fazendo-os sentirem-se satisfeitos com sua produção textual. Marchioni (2018, p. 15) define a criatividade como “a arte de pensar diferente para encontrar caminhos inesperados”, e ainda complementa que “a escultura da ideia está escondida dentro da pedra de nossas experiências”. Nesse sentido, o processo criativo vaga pelo caminho no qual percorremos parte das nossas emoções, da nossa história ou também a

partir do descobrimento do novo. Ser criativo requer transformar o nosso olhar para a vida através das cortinas da imaginação, entrelaçando-a com elementos sugestivos da criatividade.

Koahan (2013, p. 08) afirma que “tudo o que está ao nosso redor pode se transformar em ficção literária. Coisas que você vê, suas sensações e sentimentos, suas lembranças, seus sonhos, tudo isso passa pelo crivo da imaginação”. Desse modo, essas sugestões dadas pela autora aponta em quais estratégias utilizar para aulas de produção escrita, baseadas numa concepção denominada de escrita criativa. Marchioni define a escrita criativa como:

A arte de expressar ideias de maneira original, sem o ranço do lugar-comum. Mesmo temas aparentemente banais ou áridos podem ser retratados de forma criativa. Por outro lado, sem dedicação e cuidado, temas que seriam atraentes torna-se chatos. (MARCHIONI, 2018, p. 09)

Diante disso, a escrita criativa pode ser compreendida como a arte de escrever com criatividade, a partir de instrumentos que despertem a imaginação, desenvolvendo nos alunos a capacidade de escrever a partir de ferramentas que permitam ascender a criatividade, como, por exemplo, através da literatura, das artes, das sensações, emoções, das vivências, dentre outros meios. A escrita criativa propõe o desbloqueio das ideias e a construção da escrita como prática da linguagem em uso.

Koahan, no seu livro *Os segredos da criatividade* (2013), apresenta algumas técnicas que são essenciais para o desenvolvimento da imaginação e, assim, o desbloqueio das ideias a serem expressadas. Logo, a referida autora aponta como possíveis causas do bloqueio de ideias o medo de se expor, ou até mesmo, a busca por perfeccionismo. Dessa forma, sugere-se que a escrita tem que ser espontânea, e processual, em que o aluno na primeira escrita sinta-se livre para escrever o que vier em sua mente, sem prender-se a regras ou normas textuais, pois, somente na segunda etapa da produção é que ele analisará a estrutura textual a ser empregada.

Vários são os recursos apontados por Koahan e que podem ser empregados em sala de aula como estratégia de escrita criativa. Segundo a autora (KOAHAN, 2013, p. 14) “a atividade criadora transforma o que é trivial em algo sugestivo. Uma frase, um acontecimento banal, uma imagem qualquer pode desencadear uma atividade criadora completa”. Nessa perspectiva, a

criatividade é a chave para as portas da produção escrita. Desenvolver a imaginação e a criatividade do aluno, tornam-se elementos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar. Atentaremos, agora, a compreender o ensino de português ancorado às percepções de gêneros de textos na prática de leitura e escrita.

1.5 A função social da língua e a sua relação com os gêneros

Ensinar a língua, a qual somos falantes, parece algo muito fácil, o que no entanto é uma trajetória crucial para professores de português, que se deparam com inúmeras dificuldades frente à aprendizagem dos alunos. Mas então, o que ensinar nas aulas de língua portuguesa? Schneuwly, Gagnon e Decêndio (2009, p. 28) definem três finalidades que podem ser associadas ao ensino de uma língua, tais como “comunicar de maneira adequada, refletir sobre a comunicação e sobre a língua bem como construir referências culturais”. O que, desse modo, conjuga-se que todas as relações e práticas da linguagem são imprescindíveis ao ensino da língua. Nesse ínterim, a língua pode ser compreendida como a instrumentalização da comunicação, e assim, os efeitos da linguagem frente às práticas sociais, visto que, o texto, unidade da língua, constitui e atende às necessidades das interações e relações languageiras entre os indivíduos. Destarte, Marcuschi (2008, p. 55) considera que “o trabalho com a língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos”. Assim, para o ensino de Língua Portuguesa não basta apenas conhecer os aspectos gramaticais e ortográficos, mas, essencialmente, compreender o texto como produto de uma enunciação.

Geraldi (1984) citado por Rojo (2009, p. 88) alerta que “o texto não deveria servir de pretexto ou apenas de suporte para essas outras práticas de ensino mais consolidadas, mas que deveria penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e produção”. Muitas vezes o texto é utilizado como artefato para estudo da ortografia e da gramática, desconsiderando-se a multiplicidade de sentidos que os enunciados abarcam. Cafiero (2005) complementa:

[...] É necessário que se destaque, quando se pretende ensinar o aluno a compreender, a dimensão social do texto e não apenas as suas dimensões linguística e estrutural. É preciso destacar que os textos cumprem um papel no jogo da interação comunicativa. Todo texto tem uma finalidade, tem objetivos determinados, circula num veículo ou

suporte específico, atuando em diferentes esferas da comunicação humana. Essa é a segunda dimensão do texto a que nos referimos anteriormente; é chamada de gênero. (CAFIERO, 2005, p. 24)

Em vista disso, estudar o texto é mergulhar nas profundezas da dimensão textual, ora compreender o sentido empregado e o propósito comunicativo estabelecido para o texto. Köche e Marinello (2015, p. 09) declaram que “a interação entre os indivíduos no dia a dia ocorre por meio de gêneros textuais próprios que o usuário da língua emprega, disponíveis num acervo de textos construído pela prática social ao longo da história”. Desta forma, a dimensão de gêneros existentes, se constitui e se materializa no texto, que pode ser oral, escrito, multissemiótico ou multimodal.

Com efeito, o texto é a materialização do discurso, ou seja, da linguagem. Bronckart (1997, p. 75-76) citado por Rojo (2005, p. 190) classifica o texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Enquanto, os gêneros podem ser definidos por Schneuwly (2004, p. 20) como “instrumento” para ensinar e aprender língua. O autor complementa:

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21)

Outrossim, os gêneros podem ser compreendidos como a forma em que o texto é apresentado, suas características, especificidades e função social concebida, o que para Bakhtin (2000, p. 279) são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, textos que apresentam em suas particularidades caracteres específicos que os distinguem. Os gêneros são empregados com propósito comunicativo, e segundo Marcuschi (2008, p. 54) “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como, é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Embora, textos e gêneros textuais possam ser confundíveis, alerta-se que o texto ocupa a especificidade de um gênero.

Bezerra declara que:

Ao invés de se afirmar que os “gêneros textuais são textos”, seria mais adequada ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação da interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo na maioria das vezes identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o *texto*, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação. (BEZERRA, 2017, p. 37)

Desta forma, os gêneros conjugam-se como ferramenta para a linguagem e interações sociais, visto que a quantidade de gêneros existentes é incalculável, demonstrando a variedade de formas que são utilizados para estabelecer as relações de linguagem.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1979, p. 262)

Podemos identificar os gêneros a partir da particularidade e funcionamento de cada um, logo, a carta difere do e-mail, pelo formato e suporte no qual são integrados. Para Bakhtin os gêneros estão intimamente relacionados aos aspectos sociais, sendo eles determinantes sócio históricos, visto que os gêneros auxiliam na comunicação, logo, estes estão no dia a dia dos falantes de uma língua.

Bakhtin (1997, p. 106) diz que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”, ou seja, os gêneros sofrem modificações a partir das mudanças históricas para atender às relações comunicativas de uma sociedade, o que se aplica aos novos gêneros que emergem, enquanto outros entram em desuso, como é o exemplo do gênero carta que a partir das inovações tecnológicas foi atualizado para a versão e-mail. Ainda falando de gêneros na concepção de Bakhtin, estes podem ser divididos em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Nas palavras desse autor é importante:

[...] atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) _ não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos_ romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem-nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e

organizado (predominantemente o escrito) _ artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Para esse autor, os gêneros primários são os gêneros da vida cotidiana e se relacionam com as situações sociais do contexto do falante. Segundo Ramires (2005, p. 07-08), os gêneros primários “são a base para a constituição dos gêneros secundários”, uma vez que para Bakhtin os secundários “surgem nas condições de interação, as quais se apresentam em situações de um convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado”.

Dolz e Schneuwly (2004), baseados na teoria bakhtiniana, definem as três dimensões essenciais do gênero:

- 1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
- 2) A estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) As configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 64)

Sobre esses elementos que constituem os gêneros, os conteúdos temáticos compreendem todos os temas abordados dentro de um gênero. Quanto a estrutura comunicativa, esta corresponde ao conjunto de elementos que são indispensáveis na construção de um enunciado, enquanto as configurações específicas, ou seja, o estilo textual, abrange todos os recursos lexicais, gráficos e gramaticais utilizados pelo enunciador durante a comunicação. Estudar os gêneros requer conhecer o funcionamento da língua e, principalmente, das convenções linguísticas abordadas em cada gênero, o que faz distingui-los. Os gêneros são mecanismos históricos que se modificam ao longo do tempo e, com efeito, possibilitam o surgimento de novos gêneros. De tal modo, torna-se imprescindível sistematizar em sala de aula o estudo de gêneros direcionando-o para os contextos sócio discursivos pertencentes aos alunos, personagens do processo de ensino e aprendizagem.

1.6 O gênero como prática no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Partindo da concepção de gêneros, compreende-se que os mesmos são instrumentos que auxiliam nas interações de comunicação, tornando-se

relevante o trabalho de gêneros por meio das práticas de leitura e escrita. Desse modo, a partir das muitas discussões e teorias que abordam sobre esse assunto, a atual Base Nacional Comum e Curricular (BNCC) alça o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção por meio dos gêneros:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas / campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 63)

Assim, o processo de ensino de gêneros busca compreender a linguagem em uso em todas as práticas sociais, e a escola, por eficácia, deve desenvolver nos alunos a capacidade de estudar a língua através da sua função em sociedade. Para os PCN's³ de Língua Portuguesa:

Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...], são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 2001, p. 30)

Desse modo, os PCN's defendem que a educação de línguas deve estar associada às interações cotidianas, bem como, o desenvolvimento e compreensão da linguagem. Os gêneros textuais, como modalizadores da comunicação, são estruturas que devem ser trabalhadas em sala de aula de forma contextualizada. Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula significa comprometer-se com o funcionamento da língua, frente as relações sociais. Marcuschi (2002, p. 35) considera que abordar os gêneros na sala de aula é “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Ademais, a escola como instituição de ensino, deve comprometer-se também com a formação de sujeitos capazes de interagir socialmente, relacionando-se em todos os âmbitos sociais, o que justifica o

³ PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

ensino da língua voltado para a qualificação do indivíduo frente às situações sociolinguísticas. De acordo com o Ministério da Educação através dos PCN's:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 15)

Nesse contexto, é preciso que as aulas de língua portuguesa não sejam demasiadas ao estudo da gramática, ou em exercícios inacabáveis, mas, primordialmente, ter o texto como essência, com vista no desenvolvimento das práticas de leitura e produção escrita. Assim, é notório que muitos professores acreditam que trabalhar os gêneros é possibilitar apenas o conhecimento das características e estrutura do texto, para que assim haja o reconhecimento do gênero trabalhado. Coscarelli (2007) afirma que

É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas das vezes que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto. (COSCARELLI, 2007, 83)

Contudo, eis as seguintes indagações: quais gêneros devem ser levados à sala de aula? Os gêneros presentes no livro didático são suficientes para o desenvolvimentos das práticas linguísticas? Partindo do primeiro questionamento, com a diversidade de gêneros existentes, é preciso levar em consideração alguns aspectos que são essenciais para a escolha certa do gênero a ser trabalhado. É imprescindível que o professor leve à sala de aula textos de gêneros que são do contexto social dos alunos, e que pertencem ao repertório de linguagens vivenciadas por eles. Principalmente com o advento da tecnologia, muitos gêneros têm surgido e cabe aos docentes, independente da disciplina que ministram, proporcionarem em suas aulas o estudo e aprimoramento desses gêneros emergentes. Para os PCN's:

[...] É preciso que as situações de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 2001, p. 24)

Desta forma, é preciso consolidar o ensino de gêneros voltado para a compreensão e função social da leitura e escrita, em que não basta apenas conceber o aprendizado com os gêneros presentes no livro didático, mas fazer uso de todos os gêneros que emergem em nossa sociedade para, assim, proporcionar o desenvolvimento das práticas comunicativas do público alvo em que se leciona.

Destarte, é preciso que o ensino de língua portuguesa centralize-se no domínio dos gêneros, pois como articulou Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos”. Enfim, o que se espera é que o texto seja o centro para o desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras em todos os contextos de produção. E que o trabalho com gêneros esteja engajado com a fruição da linguagem, bem como o exercício da criticidade e compreensão das relações languageiras, pois, é dever da escola prezar pelo pleno desenvolvimento da cidadania e assim, pela formação de sujeitos cada vez mais preparados para lidar com todos os processos interativos e sócio comunicativos.

1.7 Gênero miniconto: estratégias de leitura e compreensão

Partindo inicialmente da variedade de gêneros emergentes, o gênero miniconto, objeto de estudo da nossa pesquisa, conceitua-se em uma narrativa breve que instiga o máximo da interpretação do leitor frente a um universo mínimo de palavras. Desta forma, o miniconto é uma versão minificada do conto, na qual a narratividade é expressa em um número mínimo de caracteres.

Perrone-Moisés (1998, p. 159) salienta que “os leitores modernos não têm, como os dos séculos passados, paciência para enfrentar o tedioso, o solene, que se justificavam pelo ensinamento ou pela elevação da moral”. Outrossim, atualmente, os leitores querem que, com pouco tempo, a leitura possa atender suas necessidades e interesses. Perrone-Moisés (1998, p. 156) complementa

que “ser capaz de dizer muito em poucas palavras é algo louvado desde a Antiguidade, porque o excesso de palavras era visto como puro ornamento”.

Desse modo, o miniconto é um gênero historicamente novo, principalmente por dispensar a numerosidade de caracteres, primando essencialmente a grandiosidade de sentidos gerados dentro do texto. Capaverde (2004) defende que:

Pode-se considerar que o miniconto seria uma modalidade do conto, porém tendo em sua identidade um pertencimento marginal ao conto, já que ele habita a margem do gênero e inaugura um diálogo com as linguagens multimídia e hipertextual. [...] Podemos pensar, portanto, que o miniconto, ao mesmo tempo em que se encontra à margem das formas convencionais do conto, está no centro das novas manifestações literárias da escritura contemporânea quando a nova ordem é minificar todas as formas de comunicação, congregando, através da condensação, o visual e o textual, o instantâneo e o narrativo, abordando o tempo e o espaço sob dois diferentes aspectos em um mesmo objeto da arte. (CAPAVERDE, 2004, p. 33-34)

Partindo da concepção de que o miniconto seja uma evolução do conto, compreende-se que este gênero carrega o prefixo “mini”, o que sugere que esta seria a condição do conto ao se apresentar de forma pequena. Spalding (2008:) postula:

De fato, desde as histórias bíblicas até o dinossauro de Monterroso, passando pelas mil e uma noites de Sherezade, pelas histórias extraordinárias de Poe e pelos contos para toda a família dos Irmãos Grimm, o que se faz é narrar um instante da vida de uma personagem, ou seja, contar uma história. E de forma breve. Assim, se entendemos o “miniconto” como uma espécie de conto em miniatura é preciso que além de breve ele conte uma história. (SPALDING: 2008)

Por esse ângulo, o miniconto, apesar da brevidade na sua estrutura textual, não anula os aspectos narrativos, embora apresenta-se de forma muito concisa. No miniconto, a expressividade é apontada nos poucos elementos postos, visto que tudo que é abordado dentro deste texto contribui para a compreensão dos sentidos construídos através da construção narrativa. Desta forma, o leitor, sujeito ativo e interativo, promove interação com o texto, construindo sentidos sobre o que lê, o que para Gonzaga (2007, p. 24), trata-se de uma “questão plenamente interpretativa.”

No decorrer das pesquisas bibliográficas, foi perceptível uma variedade quanto a nomenclatura utilizada para definir esse gênero. No Brasil, encontramos abordagens que o denominam de microcontos, nanocontos,

minificação, microficação, micronarrativa e minicontos, sendo esta última a terminologia utilizada nesse estudo. Desse modo, Silva (2013, p. 46) explica que “em relação ao nome, embora haja essa diversidade nominal de um lugar para o outro e até mesmo dentro da própria região, o que os relaciona é a utilização do prefixo mini- ou micro - [...]”.

Nesse decurso, considera-se que esse gênero tem ganhando espaço nas grandes mídias, principalmente em blogs, redes sociais, *Twitter*, permitindo ao leitor internauta uma leitura ágil, ao passo do deslizar dos dedos da tela do celular ou do computador. O miniconto também se faz presente em outras suportes como, por exemplo, livros, coletâneas, revistas etc.

Spalding (2012, p. 58) ressalta que o “miniconto é um gênero de texto extremamente contemporâneo, em que a brevidade do conto é levada a extremos como textos de um parágrafo, e até de uma frase”. Assim, é um gênero que além de breve, é também conciso, que leva o leitor a mergulhar em um universo de interpretações omissas.

Pensando o miniconto em uma abordagem minimalista, Spalding (2008, p. 18) ressalta que este movimento remonta a algumas obras de pintores e escultores americanos que apresentam uma “redução da narração a signos básicos”. O autor na mesma obra ainda diz que:

A ideia de provocar efeitos artísticos mediante a utilização de um número limitado de elementos é talvez uma das mais frutíferas em trânsito na modernidade, numa clara reação à prolixidade e à redundância identificáveis em períodos anteriores. (SPALDING, 2008, p. 17)

Desse modo, a magnitude do gênero miniconto encontra-se no número mínimo de elementos e principalmente por esse gênero carregar tanta expressividade. Para ilustrar essa discussão, trago o miniconto “Dinossauro” (1959), do autor Augusto Monterroso, considerado por muitos teóricos como o menor e mais famoso miniconto: “*Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá*” (MONTERROSO, 1959).

Assim, é possível verificar a subjetividade e expressão abordadas pelo autor nas poucas palavras escritas, que fazem o leitor questionar: quem acordou? O que seria o dinossauro? Estava lá, onde? O que reitera que o leitor é independente na construção de hipóteses sobre o texto, é ele quem reconstrói

a narratividade do miniconto, explorando o implícito atrás dos mínimos caracteres expostos no gênero.

No Brasil, Dalton Trevisan é uma das referências como autor de minicontos, pois iniciou com a publicação em 1994 do livro *Ah, é?*, composto por aproximadamente cem textos dessa estrutura. Porém, convém lembrar que antes de Trevisan outros autores já haviam escrito micronarrativas que poderiam ser classificadas como minicontos, dentre eles, o autor Paulo Mendes Campos e Oswald de Andrade. Outra obra brasileira de minicontos é o livro de Marcelino Freire, *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004) que traz uma gama de minicontos abordando variados temas.

Quanto ao material teórico sobre o gênero miniconto, ainda em escassez, encontram-se dissertações de mestrado com discussões recentes como, por exemplo, as obras de Spalding (2008), de Capaverde (2004) e de Gonzaga (2007), utilizadas como referencial bibliográfico nesta pesquisa.

Em vista disso, é perceptível que esse gênero tem se alastrado largamente entre os meios comunicativos, e assim, ganhado aceitação no campo da literatura. Nesse sentido, o miniconto apesar de ser considerado um conto pequeno, não abandona a sua essência da narratividade e expressividade. Assim, Spalding aponta algumas características que são pertinentes a esse gênero, as quais resumem-se em:

- *Brevidade*: corresponde a característica minimalista do gênero miniconto. Spalding (2008, p. 53) complementa dizendo que “é preciso que além de breve ele conte uma história.”
- *Narratividade*: apesar da brevidade, o miniconto precisa contar, narrar, apresentar foco narrativo. Segundo Spalding (2008, p. 61) “é no leitor que se completará a narrativa, quando bem realizada, transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento [...]”

- *Concisão*: está relacionada à capacidade de narrar utilizando poucas palavras sem interromper os sentidos pré-estabelecidos no texto. Spalding (2013) em blog *Minicontos Coloridos*⁴, afirma que:

Não deveríamos falar de um limite de número de letras, palavras ou páginas para o miniconto, e sim num limite conceitual. A história que ele conta precisa caber exatamente naquele pequeno tamanho, não mais, não menos. (SPALDING, 2013:)

- *Efeito*: nessa abordagem Spalding (2008, p. 58) apoia-se nas ideias de Poe “de que o conto deva produzir um efeito no leitor”, e assim também acontece com o miniconto, na relação do leitor com o texto e na construção de sentidos pré-estabelecidos no miniconto.
- *Exatidão*: o que se aplica a seleção de informações minuciosas, exatas, mantendo a narratividade do conto em poucas palavras. Nesse contexto, Spalding (2013⁵) complementa dizendo que “[...] a escolha de cada palavra em cada posição é fundamental, quase como em um poema, pois disso depende o sucesso ou não da narrativa.”.
- *Abertura*: “Como pode um texto tão pequeno provocar efeito em quem lê? A resposta está no próprio agente da questão: o leitor. (SPALDING, 2013⁶)”. Destarte, o miniconto é um gênero textual que abre espaços para que o leitor preencha as lacunas que estão implícitas, assim, o texto convida o leitor a ação de inferir, sugerir e construir sentidos a partir de suas experiências de vida, seu contexto social, e seu conhecimento de mundo.

Desta forma, levar o gênero miniconto para as aulas de língua portuguesa significa possibilitar ao aluno a aquisição da leitura por inferências, provocando

⁴ Trecho retirado do blog. Segue link
<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>

⁵ Trecho retirado do blog
<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>

⁶ Trecho retirado do blog
<http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>

nele o poder literário para além da decodificação de um texto. Além disso, a leitura de minicontos vem a contribuir na formação de sujeitos críticos, e reflexivos, além de provocar no leitor a autonomia para a construção de sentidos em conjuntura com o texto.

O trabalho com minicontos é uma excelente sugestão para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente ao relacionar o ensino da língua à interação do texto com o leitor. Visto que o miniconto é um gênero emergente, de curta metragem, que além de ser novo para os alunos, acredita-se que despertará a curiosidade dos mesmos na construção de hipóteses sobre o que lê. Sobre o gênero miniconto, Iser ressalta:

Ao leitor é dada apenas informação suficiente para mantê-lo orientado e interessado, mas o narrador, deliberadamente, deixa abertas as inferências que deverão ser extraídas dessa informação. Em consequência, espaços vazios são levados a correr, estimulando a imaginação do leitor a averiguar a assunção que poderia ter motivado a atitude do narrador. Dessa forma, nos envolvemos porque reagimos aos pontos de vista antecipados pelo narrador. (ISER, 1999, p. 26)

O miniconto, objeto de estudo da presente pesquisa, é um gênero que permite que nossos estudantes leiam além da estrutura textual, mas também que necessariamente compreendam e reflitam sobre aquilo que leem. Desse modo, o trabalho da leitura contemplará as habilidades de compreensão e inferência textual. Considerando, assim, a preocupação com o desenvolvimento e inovação das práticas de leitura e escrita, acolheu-se o gênero miniconto para subsidiar esta pesquisa e intervenção que tem como principal propósito res (significar) as práticas escritoras e leitoras em sala de aula. Ademais, o gênero miniconto será abordado como uma das ferramentas para se refletir sobre as práticas de bullying na escola, buscando-se a construção da cidadania e igualdade social. Na próxima seção, abordaremos concepções e discussões sobre essa vertente de violência tão presente em nossa sociedade e também nas salas de aulas.

1.8 Bullying: um problema do cotidiano escolar brasileiro

Iniciamos essa seção com a história de um garotinho de nome Wellington Menezes de Oliveira, filho adotivo, e o caçula de cinco irmãos. De acordo com o

site *Wikipédia*⁷, o rapaz foi estudante da Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo, na cidade de Rio de Janeiro. Wellington era um garoto calado, um pouco introspectivo, não tinha muitas amizades, um menino solitário.

Na escola, apesar de tirar notas baixas, ele era denominado pelos colegas como “nerd”, o que atraía a gozação dos companheiros. O menino era sempre alvo de brincadeiras, deboches e xingamentos. Certa vez, o colocaram de cabeça para baixo dentro da privada e deram descarga sobre ele.

Em carta deixada por Wellington, apresentada pelo site nsctotal⁸ (2011), a vítima e posteriormente agressor diz: “Muitas vezes, aconteceu comigo de ser agredido por um grupo e todos os que estavam por perto debochavam, se divertiam com as humilhações que eu sofria sem se importar com meus sentimentos”.

Wellington cresceu, tornou-se homem, mas continuava o mesmo garotinho calado de antes. Segundo notícia descrita pelo site G1.globo⁹ (2011), após a morte da sua mãe adotiva, Dona Dicéa, os irmãos de Wellington, vasculhando o seu computador, encontram históricos de pesquisas sobre armamentos e descobrem que o irmão havia comprado dois revólveres. Um dos irmãos declarou: “Ele fazia muitas pesquisas a respeito de tiros, algumas coisas dessa forma aí”. Por conseguinte, além dos históricos de pesquisas foram encontradas também algumas gravações em vídeos do agressor, nas quais expressava ódio e desejo de vingança por todas as ofensas sofridas na escola.

Segundo Christina Nascimento, autora de artigos do site Internet Archive, (2011), “Oliveira entrou na escola por volta das 8h30 e disse que buscaria seu histórico escolar. Depois, afirmou que daria uma palestra”. A professora tranquilamente avisa aos estudantes sobre a presença do homem, justificando que ele iria proferir algumas palavras. O site ainda informa que o rapaz entra calmamente, coloca a bolsa sobre a mesa, dá um sorriso e abre a mochila.

Os alunos daquela sala, todos em silêncio, esperam ansiosamente pela palestra, porém, mal sabiam eles do fim trágico daquele dia. Christina Nascimento (2011) ainda relata que o homem “saca dois revólveres e dá início

⁷ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo>

⁸ Link para acesso: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/de-realengo-a-goiania-relembra-outros-casos-de-atiradores-em-escolas-do-pais>

⁹ Link para acesso: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/ele-sempre-foi-um-adolescente-muito-ausente-diz-irmao-do-atirador.html>

a um massacre”. Tiros e gritos podiam ser ouvidos, vindos daquela sala. Era um desespero total.

Após vários tiros naquela turma, o homem corre até o corredor, carrega a arma e entra em outra sala efetuando vários disparos nas meninas. Ele odiava mulheres, por ter sido tão rejeitado por elas desde a infância.

Crianças com seus uniformes cheios de sangue saem correndo em direção ao portão principal da escola. Choros, desesperos, alunos caídos na calçada da escola, um cenário de guerra, parecia por aquela cena. De acordo com o site *Wikipedia*¹⁰:

Houve pânico e os alunos e funcionários começaram a correr. Agentes do Departamento de Transportes Rodoviários (Detro), que faziam uma fiscalização em uma rua próxima, foram avisados por uma criança baleada que acabara de fugir do local.

Até que policiais chegam naquela instituição de ensino para dar o fim naquela tragédia. Eles sobem rapidamente para a sala na qual estava o atirador daquela chacina. Em relato ao site G1.globo¹¹, Thamine Leta diz:

O sargento Márcio Alves, da Polícia Militar, fazia uma blitz perto da escola e diz que foi chamado por um aluno baleado. "Seguimos para a escola. Eu cheguei, já estavam ocorrendo os tiros, e, no segundo andar, eu encontrei o meliante saindo de uma sala. Ele apontou a arma em minha direção, foi baleado, caiu na escada e, em seguida, cometeu suicídio", disse o policial. (G1.GLOBO, 2011)

O atirador era Wellington Menezes, que após tirar mais de uma dezena de vidas, acaba com a sua própria vida. Jornais e sites de internet proclamam notícias sobre a chacina, o que, assim, anunciava ali um dos massacres mais cruéis do país, o Massacre de Realengo.

Após a difusão do caso, alguns especialistas começam a estudar o perfil de Wellington e associam o comportamento do atirador ao bullying sofrido quando criança, principalmente pelo fato de ter voltado justamente na escola em que foi vítima de tantas humilhações. A partir de então, começaram as discussões teóricas sobre bullying como exemplo a instituição de leis sociais, e

¹⁰ Link para acesso: https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo

¹¹ Link para acesso: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/leia-trecho-da-carta-do-atirador-que-invadiu-escola-no-rj.html>

autores como Fante (2005) e Silva (2015) passando a ser uma das preocupações dos profissionais da educação e público em geral no Brasil.

A escola, na maioria das vezes, situa-se como palco para espetáculo de grandes provocações e situações de bullying, na qual o agressor se apoia na fragilidade da vítima para “zoar”, humilhar, xingar ou até mesmo cometer violências físicas. De acordo com Fante (2005), o termo bullying se origina da palavra *bully*, que significa valentão, brigão. O mesmo autor complementa que:

[...] bullying é um conjunto de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-o à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*”. (FANTE, 2005, p. 28-29)

Nesse sentido, o bullying constitui um problema social emergente que vem despertando a atenção da sociedade em geral, e principalmente de professores e profissionais da educação. Silva (2015) afirma que:

A palavra bullying até pouco tempo atrás era pouco conhecido do grande público. De origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos como de meninas. Entre esses comportamentos, podemos destacar agressões, assédios e ações desrespeitosas realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. (SILVA, 2015, p. 19)

Partindo desse princípio, este tipo de violência na maioria das vezes vem sendo disfarçada por desculpas do tipo, “é brincadeira”, que agride o psicológico das vítimas podendo leva-las a desenvolver problemas ainda mais sérios, bem como a depressão ou a morte. Diante o esclarecido, é notória a necessidade de discutir e compreender o bullying como crime, e portanto, na maioria dos casos como um crime escolar. Ramos (2008, p. 01) defende que o bullying ocorre quando

Um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, por apelidos cruéis, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim agredir fisicamente, de forma sistemática e sem razão aparente, um outro aluno. (RAMOS, 2008, p. 01)

Desta forma, pode-se classificar como principais personagens do bullying: a vítima e o agressor. Assim, o agressor é aquele que pratica a violência e a vítima aquele quem sofre a ação, além destes, existe o personagem testemunha que serve de plateia para estes atos violentos. Contudo, a vítima que se sujeita aos maus tratos, é tipicamente sensível, tímida, frágil e reservada. De acordo com Silva (2015), as vítimas:

Normalmente são frágeis fisicamente ou apresenta alguma “marca” que as destaca da maioria dos alunos, são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais, usam óculos, são deficientes físicos, são de raça, credo, condição socioeconômica, orientação sexual [...]. (SILVA, 2015, p. 36)

Vale ressaltar também as consequências do bullying, que ora pode comprometer por meio de sintomas psíquicos ou comportamentais, em que muitas vítimas podem mudar o comportamento, tornando-se mais agressivas ou sensíveis, bem como, podem sofrer problemas psicológicos, tais como depressão, acarretando, em algumas vezes, no suicídio. É perceptível que as vítimas, na maioria dos casos, sentem-se excluídas, não querem ir à escola, apresentam baixo rendimento escolar, logo estão sempre tristes e sozinhas.

Nessa perspectiva, como diz o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5), o que reflete ao direito e dever do respeito para com todos. Em relação aos menores de idade, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no artigo 53, adverte que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, [...]” (BRASIL, 1990, p. 47).

Não obstante, após várias ocorrências de bullying no país, muitas leis têm sido regulamentadas com intuito de coibir este tipo de violência, recorrente principalmente no espaço escolar. Desta forma, a Lei nº13.185/2015, que entrou em vigor no dia 09 fevereiro de 2016, institui o combate ao bullying, declarando ser crime qualquer tipo de violência associada a intimidações, humilhação ou discriminação. De acordo o artigo 2º dessa legislação:

Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias. (BRASIL, 2015, Art. 2)

Na perspectiva de conscientização e prevenção do bullying, a mesma lei constitui alguns objetivos essenciais ao programa previstos no artigo 4º, dentre eles, ressalta no inciso I “prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade” (BRASIL, 2015, Art. 4). Além deste, pensando na qualificação dos profissionais de educação no trato com o bullying, a mesma lei corrobora no inciso II em “capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.” (BRASIL, 2015, Art. 4).

Mesmo diante da Lei Nº 13185/2015, ainda persiste a inquietação dos profissionais dessa área que não sabem como amenizar este tipo de violência na escola, uma vez que é responsabilidade também dos pais colaborar com a educação de valores para com seus filhos. Desta forma, o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 define que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Art. 227)

Outrossim, a família também deve se responsabilizar pela educação dos filhos, logo é perceptível que na maioria dos casos o agressor é fruto de famílias desestruturadas que não prezam pela educação do filho. Da mesma forma, o Estado também se compromete em promover a conscientização dos jovens e crianças quanto a gravidade do crime.

Faz se necessário, nesse momento, partilhar aqui das leis que fazem parte do nosso meio social e cultural, para tanto, trago em discussão a Lei Nº 9.297 de 17 de Novembro de 2010 do estado do Maranhão, na qual oferta-se medidas antibullying na sociedade, previstas no artigo 3º da referida constituição. Dentre elas:

- I - reduzir a prática de violência dentro e fora das instituições de que trata esta Lei e melhorar o desempenho escolar e reduzir os índices de evasão;
- II - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito aos demais;
- III - disseminar o conhecimento sobre o fenômeno bullying nos meios de comunicação e nas instituições de que trata esta Lei, entre os responsáveis legais pelas crianças e adolescentes nelas matriculadas;
- IV - incluir no Regimento Interno Escolar, após ampla discussão com a comunidade escolar, normativa contra o bullying; (MARANHÃO, 2010, Art. 3)

A preocupação do governo do Maranhão consiste na extinção de situações violentas na escola, uma vez que é um problema que manifesta-se cotidianamente. Pensando em casos peculiares desta região, lembremos de um caso de bullying homofóbico, ocorrido no povoado de Bom Lugar, localizado na cidade de João Lisboa, município situado a cerca de 100 quilômetros de distância da cidade na qual a presente pesquisa se realizou, município de Vila Nova dos Martírios.

O caso ganhou discussão em artigo¹² publicado pela Revista Eletrônica de Graduação e Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Goiás, cujos autores são professores da Universidade Federal do Maranhão. Gomes, Viana e Rosa (2017, p. 04), autores do artigo, declaram que a vítima era um jovem “estudioso, quieto, isolado, auxiliava nas tarefas domésticas, não tinha amigos confidentes”, proferia poucas palavras apenas quando era indagado a responder algo em sala de aula. Foi assassinado um dia após sofrer, em sua escola, violências dos outros colegas que o definiam como “gay” e o ameaçaram de morte.

De acordo relatos da mãe do jovem, esclarecidos na época do acontecido e apontado no artigo pelos autores, o jovem chegava em casa sempre cabisbaixo, sem querer algum diálogo com a família, apenas declarava que não queria frequentar mais a escola. Assim, o caso ilustra as características das vítimas, salientando para nosso papel de educador frente à essas situações. Assim, qual é a função da escola e do educador diante o bullying? Mediante artigo 1º da Lei Nº 9.297 do Maranhão:

¹² <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/45118/23886>

Às instituições de ensino públicas e particulares do Maranhão é recomendado incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao bullying escolar e desenvolvimento de atividades promotoras da cultura de paz nas escolas. (MARANHÃO, 2010, Art. 1)

Assim sendo, é dever da escola integrar no projeto político pedagógico medidas de prevenção do bullying, assim como, conscientizar os alunos quanto às consequências desse tipo de violência. O professor, em sala de aula, deve partilhar em suas aulas momentos de discussão e reflexão desta problemática visando a integração e inclusão de todos os indivíduos no espaço escolar. Nesse contexto, o tema em discussão faz parte das atividades desta intervenção, o que primou em alertar os alunos sobre as gravidades desse crime, difundindo ideias sobre atitudes antibullying, e, com isso, promovendo o respeito e a tolerância em sala de aula.

Capítulo 2 – Caminhos da Pesquisa: Pressupostos Metodológicos

Figura 4 - Estrada da vida: Por aqui sempre passei



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Neste capítulo, é abordado sobre os meios utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como, o detalhamento dos recursos utilizados e o método de análise dos dados obtidos a partir da proposta de intervenção literária e escrita.

A primeira parte deste capítulo trata-se de algumas discussões sobre a intervenção pedagógica realizada, na qual busco compartilhar algumas das possíveis contribuições das práticas de leitura e escrita que foram realizadas na turma, campo da atual pesquisa, além de apresentar detalhadamente os métodos prescritos na construção deste trabalho. Na segunda parte, para maior compreensão do contexto do trabalho, serão descritos os personagens participantes, a pesquisadora e sobre o *lócus* da pesquisa. Posteriormente, discutirei como se caracterizou a intervenção, elencando as fases percorridas durante a pesquisa. Por fim, para identificação do perfil e nível de letramento literário dos discentes, apresento os achados dos questionamentos realizados antes de iniciar a intervenção, o que assim orientou-me na análise do comportamento e das produções textuais dos discentes diante as oficinas realizadas.

2. A Intervenção Pedagógica

Partindo inicialmente da realidade das aulas de Língua Portuguesa, prioritariamente das práticas tradicionais de leitura e escrita, surge esta pesquisa, apoiada na contribuição do gênero miniconto sob a abordagem discursiva de mecanismos no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Assim, este estudo contribuiu para aperfeiçoar a minha atuação docente e desenvolver estratégias para a leitura e escrita de forma que desenvolva nos alunos habilidades de reflexão e criticidade sobre o mundo que vivem, além de contribuir na didática dos futuros docentes, pesquisadores e leitores deste estudo.

A proposta envolveu atividades de leitura e escrita por meio de vários suportes, inclusive através de suportes digitais, despertando nos alunos a capacidade de compreender e inferir o que se lê com autonomia, e assim, produzir, através de exercícios de escrita criativa, textos, frutos do gênero miniconto. Simultaneamente, foi proposto um trabalho integrado ao fenômeno

bullying, problema tão frequente nas instituições de ensino, e principalmente no espaço onde que leciono.

Desse modo, acredita-se que o gênero miniconto é útil quando se preza por um trabalho com leitura atendendo às especificidades da compreensão do texto, sendo assim, essencial para situar o leitor na construção de hipóteses sobre o que lê. Além disso, à leitura de minicontos, almejou-se também a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos, e principalmente capazes de interpretar e construir sentidos. Discutir o tema bullying aliado às atividades de leitura e escrita foi uma das estratégias utilizadas para a promoção de reflexões sobre o comportamento humano frente às desigualdades. Logo, atitudes de bullying são muito frequentes nas escolas e, principalmente, na instituição onde a pesquisa foi realizada. Desse modo, o que se esperou no decorrer do desenvolvimento desta intervenção é que a mesma simbolizasse mudanças no processo de ensino e aprendizagem da língua e cidadania, assim como, servisse de inspiração para outros profissionais docentes.

Um dos principais propósitos pertinentes a esta intervenção foi apresentar uma modalidade interativa e dinâmica do trabalho com leitura e escrita, o que poderia acarretar em aulas prazerosas e significativas atraindo a atenção dos alunos e assim, retirando a grande “pedra” que há no percurso de ensino da língua. Logo, esta intervenção não pretendeu ser um manual ou receita pronta que busca resolver todos os problemas com o ensino de língua portuguesa, e sim, essencialmente, apresentar alguns caminhos eficientes para a condução do trabalho da língua, ora refletindo na prática docente ora no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Pressupostos Metodológicos

Para a realização desta intervenção, apoio-me na concepção de Saviani (1991) de que o ser humano a todo tempo está intervindo e transformando o espaço em que vive, pois desde o início da civilização o homem vem modificando a natureza em função dos seus interesses e necessidades. De acordo Saviani (1991):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1991, p. 07)

Assim como o homem interfere no mundo, dentro do fazer pedagógico a intervenção simboliza interferir sobre o processo de ensino e aprendizagem, de forma que suscite mudanças na prática docente. Para Tripp (2005, p. 445), a intervenção trata-se de “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” No entanto, ainda nessa mesma linha de pesquisa, Damiani (2012) acrescenta:

No âmbito de nosso grupo de pesquisa, denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p. 3)

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa confere-se como uma intervenção na minha prática docente, o que resulta em uma pesquisa-ação. Para Thiollent (1985)

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Em vista disso, esse tipo de pesquisa reflete em um processo de intervenção em que o pesquisador é também o pesquisado, e que este deve refletir sobre a sua prática, buscando assim estabelecer mudanças na sua atuação profissional. Não obstante, Fonseca (2002, p. 34) defende que a pesquisa-ação “recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir de sua compreensão, conhecimento e compromisso para os elementos envolvidos na pesquisa”.

O mesmo autor complementa que “o pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização de sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a

integram” (FONSECA, 2002, p. 35). Em outras palavras, este tipo de pesquisa situa-se na ação e reflexão sobre a realidade, buscando essencialmente a solução de um determinado problema.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)

Além disso, no que diz respeito a abordagem do problema da presente análise, esta classifica-se como pesquisa qualitativa, pois segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”, uma vez que esta intervenção analisará o desenvolvimento cognitivo dos alunos frente às atividades de leitura e escrita.

Lüdke e André (2013) definem esse tipo de pesquisa em cinco características:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Assim, o presente estudo buscou intervir no processo de ensino e aprendizagem por meio de oficinas, cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento das competências escritoras e leitoras dos alunos a partir de uma abordagem dialógica com o gênero miniconto associada a problemática de bullying nas escolas. Por conseguinte, os dados gerados nesta intervenção foram obtidos por meio de fotos, vídeos, observações realizadas a partir das participações orais e atitudes dos sujeitos da pesquisa no decorrer do desenvolvimento do estudo. O objeto de análise da pesquisa é a produção de escrita de minicontos elaborados pelos alunos, através da aplicação de oficinas de escrita criativa.

2.2 Os participantes e o local da pesquisa

2.2.1 A escola

A atual pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de uma cidade maranhense. A referida instituição está localizada no centro do município, conta com cinco salas de aula, uma sala de leitura que também funciona como sala multifuncional, uma cozinha, uma secretaria, uma sala dos professores, um depósito, uma cozinha, dois sanitários (masculino e feminino) e um sanitário adaptado à portadores de deficiências físicas. A impressão construída acerca da escola é benevolente, uma vez que a mesma é destaque na qualidade do ensino e aprendizagem, sendo reconhecida por ser uma das instituições com maiores notas no IDEB¹³ do município. Embora a escola esteja inserida em um espaço de poucos investimentos, toda a equipe de profissionais mantém clima de pertencimento, prezando sempre pela qualidade do ensino e valorização do educando na sociedade.

Trazendo o meu “eu” para dentro das discussões sobre a escola, declaro que atuo na rede pública do município há praticamente oito anos, sendo sete desses anos nesta instituição, e juntos (profissional docente e escola) buscamos sempre aperfeiçoar nossa prática docente para garantir o aprendizado de todos os discentes. Atualmente contamos com um número aproximado de 200 alunos de 09 a 12 anos ofertando o ensino em turmas de 4^o e 5^o ano, sendo esta a única escola do município que efetua o ensino a este público de estudantes.

Com relação a missão prevista pela escola, a perspectiva é garantir a aprendizagem de todos, desenvolvendo habilidades e competências de acordo os parâmetros previstos na Base Nacional Comum Curricular. Uma das grandes preocupações da escola está no trabalho com leitura e escrita, logo a maioria dos alunos apresentam dificuldades na realização destas atividades, havendo um número de discentes que ainda não conseguem decodificar, e tão pouco, produzir ou interpretar textos.

¹³ IDEB da escola no ano de 2017: 6,2. Enquanto a meta estipulada para a instituição seria de 3,7.

2.2.2 A professora pesquisadora

Sempre digo que não escolhi a minha profissão, a sala de aula que me escolheu. Eu era uma garota sonhadora, aos dezesseis anos havia terminado o ensino médio e já cursava o primeiro ano da graduação em Letras. Eu era apaixonada por gramática, sentimento esse que não nutria de modo intenso em relação à literatura.

Aos 17 anos, já era instrutora de oficinas de letramento no Programa Mais Educação¹⁴, sendo este um dos meus primeiros contatos com a sala de aula, o que me motivou a continuar na docência. Desde então, atuo como professora há aproximadamente oito anos, sendo sete anos na escola onde desenvolvi a pesquisa. Apesar de não ter sido um sonho estar em sala de aula, digo porque nunca almejei o magistério, hoje posso dizer que não teria escolha melhor do que esta, pois durante todos esses anos, apesar dos obstáculos, pude perceber a gratidão dos alunos em querer aprender, sendo tão bom ouvir deles um “professora, agora eu aprendi” ou até mesmo “tia, eu amo a senhora, amo estudar”. Ademais, através do curso de Letras pude desenvolver também o gosto pelos livros, em que a partir da necessidade de ler, foi-se desenvolvendo o hábito e o deleite pela leitura literária e teórica.

Durante a minha atuação como docente, era comum, no decurso de todos os anos letivos situações de dificuldades dos alunos frente às atividades de leitura e escrita, o que me fazia sentir a necessidade de me capacitar para poder desenvolver um trabalho em sala de aula que contribuísse e auxiliasse no ensino e aprendizagem com foco (complementar). Assim, a oportunidade em cursar o Mestrado Profissional em Letras seria ideal, pois o programa tem como um de seus objetivos qualificar docentes da rede pública de ensino para desenvolverem intervenções que favorecem o aperfeiçoamento da qualidade do ensino na educação básica.

À medida que fui adquirindo conhecimento, também modifiquei a minha prática docente, podendo assim, prezar pela qualidade de instrução e o desenvolvimento das habilidades exigidas no ensino de Língua Portuguesa, visto que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em ler e escrever. Desta forma,

¹⁴ Programa ofertado pelo governo federal com intuito de ampliar a jornada escolar dos discentes nas escolas públicas e assim, melhorar a aprendizagem dos discentes através de diversas oficinas, entre elas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que assim, buscava também suprir às dificuldades aparentes nestas disciplinas.

optei por trabalhar com práticas de leitura e escrita para que pudesse atender a demanda do ensino naquela turma selecionada, subsidiando nas dificuldades aparentes.

Sempre acreditei que o ensino deveria primar pela construção e formação de sujeitos preparados para atuarem socialmente e principalmente, pudesse em sala de aula, desconstruir estereótipos sobre corpos estigmatizados pela sociedade. Lembro-me da minha infância e adolescência com muito pesar, pois eu era sempre alvo de brincadeiras e apelidos maldosos, o que me tornava uma aluna solitária, com poucas amizades. Hoje, vivencio em sala de aula situações semelhantes que são enfrentadas por meus alunos. Tento sempre desconstruir esses comportamentos hostis e violentos, definidos como bullying.

2.2.3 Os alunos pesquisados

Alegres, participativos, questionadores, inquietos e ansiosos, são algumas das características típicas dos 25 alunos que formam a turma do 5º ano que foi escolhida para desenvolver a pesquisa. Embora sejam alunos participativos e preocupados com a aprendizagem, eram também discentes (vítimas e agressores) que vivenciavam o bullying, sendo bastante frequente situações de violências verbais, exclusão, xingamentos, brincadeiras ofensivas no dia a dia escolar.

Um traço importante que caracteriza os alunos dessa turma é o alto índice de desinteresse por atividades de leituras e também escrita. A maioria dos alunos não demonstra empenho quando são orientados a ler ou escrever, fator este que tem me levado a investir mais em atividades dessa natureza. Contudo, durante a realização da intervenção, os estudantes foram muito receptivos com a proposta de ensino, atuando em todas as oficinas ofertadas.

2.3 Caracterização da Intervenção

A intervenção foi implementada em uma instituição da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior do estado do Maranhão, tendo como público alvo alunos do 5º ano. O nome da escola e o nome dos participantes serão anonimizados, em conformidade com as orientações

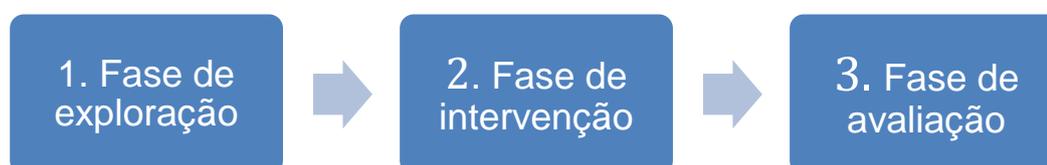
fornecidas pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Para a realização desta intervenção, foram desenvolvidas algumas ações que precederam à aplicação das oficinas de leitura e escrita. A princípio, é relevante destacar que a direção da escola foi comunicada sobre a metodologia e a relevância da intervenção para o desenvolvimento cognitivo e social dos discentes. Além disso, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos para anunciar a implementação da intervenção e esclarecer como se desenvolveria a pesquisa, explicando quais conteúdos seriam trabalhados, quais métodos constituiriam a pesquisa, a importância do estudo, como ocorreria a divulgação das produções dos alunos, abordando sobre a exposição dos trabalhos, bem como, alertando sobre como seriam feitos os registros. Ademais, ao final da reunião, os pais foram instigados se concordam ou não com a participação dos filhos na pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵. Assim sendo, os pais foram muito receptivos, apoiando a realização da intervenção e na participação dos filhos nas atividades, visto que todos assinaram o termo colaborando com o desenvolvimento da presente pesquisa.

Mediante exposto, os termos que foram assinados serviram de esclarecimento quanto a execução da pesquisa, para que assim possam garantir a participação dos alunos, e sucessivamente, efetivação da pesquisa. Além disso, os pais foram comunicados quanto ao anonimato dos discentes no que diz respeito aos resultados apresentados na dissertação.

Assim, a pesquisa obedeceu a seguinte estruturação:

Tabela 1 - Estrutura da Pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A pesquisa iniciou com a fase exploratória a partir de uma conversa inicial com os alunos, na qual foram apresentados os objetivos prescritos neste

¹⁵ Ver em apêndice 01.

trabalho, explicitando a relevância dos mesmos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ademais, foi proposto a aplicação de um questionário que instigasse o aluno a esclarecer a sua relação com a leitura, escrita e também para classificação do perfil dos estudantes, isto é, relação entre leitura e estudante.

Na fase de intervenção foram realizadas oficinas que atendessem à demanda de leitura, escrita e oralidade. Nas oficinas de leituras, os alunos foram conduzidos a realizarem, dinamicamente, atividades com leituras e discussões de minicontos. Os textos trabalhados no decorrer das oficinas propostas foram escolhidos pela docente e levados à sala de aula, além disso, os alunos também pesquisaram pelos textos. As oficinas de escrita foram baseadas nas concepções de escrita criativa, a partir de atividades que elucidassem a criatividade do aluno. Enquanto, nas outras oficinas, foram propostas discussões relacionadas ao contexto de bullying em sala de aula.

Em seguida, os estudantes participaram de atividades que abordaram a temática bullying, através da leitura do livro *Todos somos extraordinários* da autora Raquel Jaramillo, pseudônimo R. J. Palácio, (Editora Intrínseca, lançado em 2013) e posteriormente, o filme *Extraordinário*, dirigido por Stephen Chbosky, e com a mesma autoria do livro, que contextualiza as vivências de uma vítima de bullying. Prosseguindo, os alunos participaram de algumas oficinas, cujo propósito esteve na compreensão e reflexão sobre esta problemática. Portanto, esse tema foi abordado como pretexto para a realização das atividades de escrita de textos do gênero miniconto e também para provocar a reflexão quanto ao tema.

Nas oficinas de escrita, os discentes foram direcionados a escreverem e também reescreverem textos do gênero miniconto. Após a produção, pretendeu-se que os textos produzidos pelos alunos pudessem ser expostos e publicados. A proposta foi observar como os alunos reagiriam durante a aplicação das oficinas e como a inovação nas práticas de leitura e escrita seriam relevantes na formação do aluno crítico e autônomo. Para isso, os alunos foram direcionados a produzirem textos do gênero miniconto a partir de discussões e interações com o filme *Extraordinário*, retratando reflexões sobre o bullying. Já na fase de avaliação, com o objetivo de verificar se o trabalho realizado havia alcançado o propósito inicial, e correspondido às minhas expectativas como pesquisadora, os

alunos foram orientados a realizarem uma auto avaliação quanto o desenvolvimento e apreço das atividades, através de uma conversa informal em que os discentes puderam expor seus posicionamentos quanto a intervenção realizada.

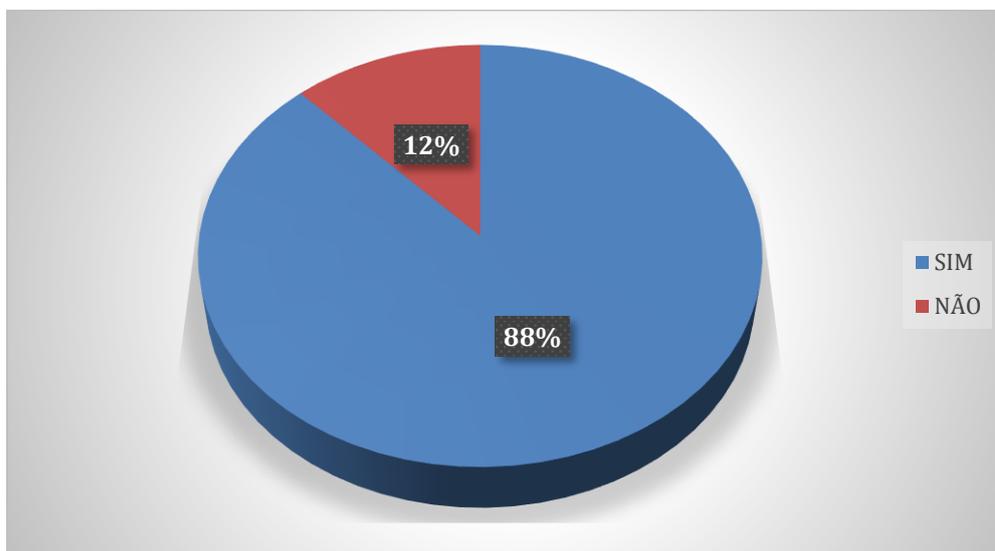
2.4 Fase de exploração: O questionário inicial

Com intuito de conhecer as visões dos alunos acerca da leitura e da escrita foi aplicado um questionário¹⁶ com perguntas abertas e fechadas, que me permitiu identificar o perfil de leitores e a maneira como os mesmos compreendiam as práticas de leitura e escrita realizadas em sala de aula.

As duas primeiras perguntas tinham como objetivo observar a faixa etária e o sexo dos alunos participantes da pesquisa, o que pôde tabular que 95% dos discentes têm entre 10 e 11 anos, enquanto outros 5% declaram ter 12 anos. No que diz respeito ao sexo, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino, ou seja, dos 25 estudantes da turma, 15 são meninas e 10 são meninos. Ainda sobre o público de alunos, é importante frisar que todos estão cursando o 5º ano pela primeira vez, portanto não havia nenhum repetente na turma.

Quando indagados sobre o hábito de ler, os alunos assinalaram que

Gráfico 1 - Você tem hábitos de ler?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse contexto, dos 25 alunos pesquisados 22 alunos declaram possuir o hábito de ler, representando 88% dos estudantes da turma. Enquanto isso,

¹⁶ Ver em apêndice 02.

outros 3 alunos confessam não ter a leitura presente na sua rotina. Contudo, colocando as minhas observações como docente, é perceptível, durante as aulas de Língua portuguesa realizadas nesta turma, reclamações do tipo “Ah não, tia!” quando são orientados a ler algum texto, tanto quando essa atividade é para ser feita em casa ou em sala de aula, o que de início representou um desafio para a concretização desta intervenção.

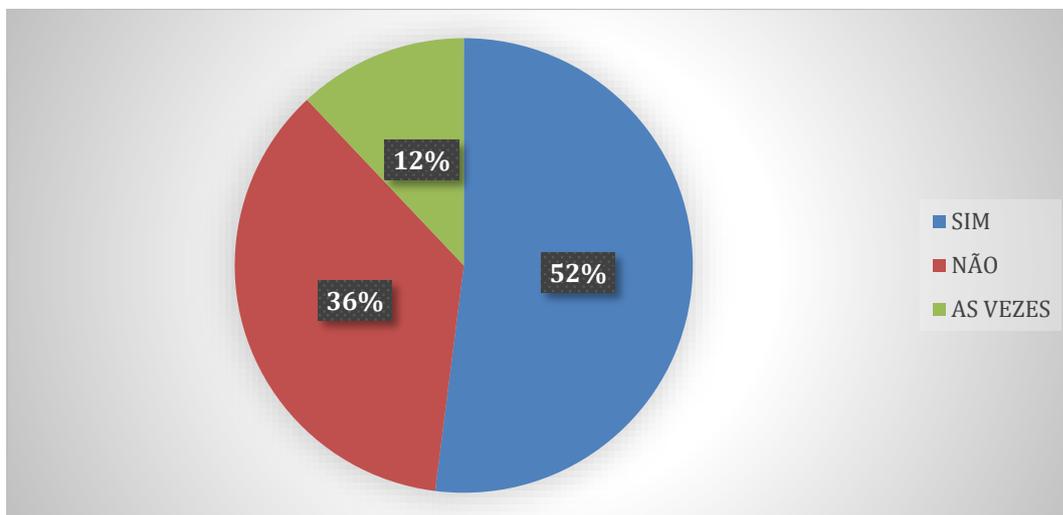
Com o intuito de verificar se os discentes realizavam leituras fora da escola, examinou-se que 92% da turma, ou seja, 23 alunos dos 25 participantes, leem mais na escola, logo porque a maioria dos estudantes não possui livros literários em casa, o que dificulta a construção do hábito por ler. Em contraponto, a instituição dispõe de um acervo muito pequeno de livros, em que boa parte dos alunos reclamam já ter lido todos os livros, cobrando sempre por livros novos, sendo este mais um dos motivos que problematizam o ensino de leitura nesta turma.

Antes de adentrar-me nas discussões sobre o gênero miniconto, ainda no questionário, busquei averiguar se os discentes conheciam este gênero, se já haviam lido textos dessa estrutura, logo notou-se que todos os alunos desconheciam esse gênero, declarando nunca terem lido minicontos, o que acredita-se que as leituras incitadas no decorrer da intervenção foram para os alunos algo novo, despertando a curiosidade dos discentes, fazendo, assim, com que os mesmos possam ler mais. É importante frisar que durante a aplicação do questionário, muitos dos alunos apresentavam dúvidas quanto ao conceito de minicontos, questionando sempre a professora a explicitar o significado daquele termo “minicontos”.

O próximo gráfico representa os dados gerados a partir do questionamento sobre os alunos gostarem de escrever, e quais textos mais escreviam, visando assim, compreender a relação dos alunos com a escrita. Portanto, as respostas obtidas corroboraram com as minhas expectativas, logo porque grande parte dos alunos durante as atividades de produção textual reagem de forma desinteressada. Em suma, 36% dos participantes demonstraram desinteresse por atividades de escrita, sustentando as minhas impressões denotadas sobre a turma. Enquanto 12% afirmam gostar de escrever em algumas das vezes, outros 52% dos alunos, representados por 13 estudantes da turma, condisseram com a prática de atividades de produção escrita. Cabe

aqui lembrar que, esta porcentagem equivale ao público feminino, visto que a escrita ainda é uma atividade apreciada mais pelas meninas, e não pelos meninos desse grupo de participantes. Vejamos o gráfico:

Gráfico 2 - Você gosta de escrever?



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Tais respostas indicam que um bom número de alunos não apreciam as atividades de escrita, o que evidencia a necessidade de res(significar) as práticas de produção de textos realizadas nesta turma. Ademais, nesse mesmo questionamento busquei saber dos alunos quais textos mais gostavam de escrever, logo obtive respostas¹⁷ como:

Aluno (A): *Eu amo escrever no meu diário.*

Aluno (B): *Eu gostu di falar sobre mim.*

Aluno (C): *Gosto de escrever no whatsapp.*

Aluno (D): *Eu gosto di escrever texto pequeno, texto grande da trabalho demais.*

É perceptível nestas respostas que, na maioria delas, os discentes demonstram gostarem de escrever textos fora do contexto de sala de aula, o que é possível ver nas respostas dos alunos A e B, que declaram falar sobre eles, escrevendo em diários sem nenhuma restrição que por ventura possa ser dada pelo professor. Já o aluno C confessa apreciar a escrita no aplicativo *WhatsApp*,

¹⁷ Vale ressaltar que as respostas aqui apresentadas foram transcritas com fidelidade às originais.

o que leva a perceber a influência da tecnologia nos hábitos da linguagem, enquanto o aluno D declara procrastinação quando se trata na realização de atividades de escrita.

Por fim, seguindo a proposta de exploração, buscou-se compreender as dificuldades dos alunos diante da produção escrita, em que questiono sobre os obstáculos surgidos ao escrever textos solicitados pela professora. Mediante respostas, foi construído o seguinte quadro:

Tabela 2 - Dificuldades apontadas pelos alunos ao produzirem textos

Respostas dadas pelos alunos	Quantidade de alunos
Pontuação e acentuação	5
Parágrafos	4
Organização e letra bonita	3
Falta de ideias	4
Escrever as palavras corretamente	4
Entender o comando exigido pela professora	4
Não tenho dificuldade	1

Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos com o questionário.

As respostas acima transparecem algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer da produção escrita. É perceptível que a maioria dos discentes está mais preocupada com o processo de codificação, com questões lexicais, do que com os aspectos enunciativos do texto. Seguindo os dados obtidos, vê-se que a maioria dos estudantes definem como obstáculos na hora da escrita: a pontuação e acentuação, a construção de parágrafos dentro do texto, a grafia, a escrita correta de palavras, bem como, a falta de ideias para a construção textual e falta de compreensão às exigências solicitadas pela professora no decorrer das atividades de produção escrita.

Contudo, é evidente, nas aulas de língua portuguesa, a necessidade de promover atividades com o texto que contemplem não apenas condições lexicais, mas que levem em consideração na produção textual as condições de produção, recepção e circulação dos textos no contextos sociais, e principalmente, que o discente não veja a produção como apenas codificação, mas como produto de uma enunciação. Assim, resalto aqui que o processo de

produção escrita alçada nesta pesquisa não restringirá em realizar análises gramaticais, mas essencialmente em ver o texto do aluno como construto social, resultado da interação do enunciador com seus leitores.

Após a análise diagnóstica, foram elaboradas oficinas que envolvem estratégias de abordagem com o texto em sala de aula, com intuito de despertar nos discentes as capacidades de compreensão textual na relação dos sujeitos com o mundo em que vivem. As oficinas realizadas são descritas na próxima seção, na qual detalho como elas ocorreram e quais foram as reações dos alunos diante das atividades propostas, relacionando-as com os objetivos propostos em cada oficina.

2.5 Descrição e Análise das Oficinas

Nesta seção, analisamos os dados obtidos por meio da realização das oficinas voltadas para práticas significativas de leitura, escrita, escuta e oralidade. Para contemplar o desenvolvimento desta intervenção, revisito as palavras de Moran (2011), que afirma que:

A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. (MORAN, 2011, p. 21-22)

Acredito que esse trabalho tenha contribuído para a formação do aluno, não apenas como leitor e escritor, e também na construção de novas possibilidades de lidar com o conhecimento e com a sociedade. Para a realização desta intervenção, buscando alcançar os objetivos propostos, foi sugerido aos alunos o desenvolvimento de onze oficinas que direcionaram para as ações de leitura de minicontos diversos, escrita de textos deste gênero e oralidade vista no decorrer das discussões, debates e apresentações orais.

Para elaboração das oficinas, embasei-me nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando, nas atividades, as habilidades exigidas pelo sistema da BNCC. Nessa perspectiva, para reconhecimento das habilidades que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC distingue-as através de um código alfanumérico composto pelo nível de ensino, a série de

estudo, o componente curricular a que se destina e o número da habilidade, como apresenta-se a seguir:

Assim, o primeiro par de letras indica a etapa de ensino em que se trata; o primeiro par de números representa o ano de ensino em que se refere; o segundo par de letras simboliza o componente curricular que se destina a habilidade referida, e por último, é apresentado o número da posição em que a habilidade é sequencialmente explorada na BNCC.

Nesse íterim, os dados foram analisados a partir das respostas obtidas com as questões propostas nas oficinas, em que serão avaliados de maneira contextualizada através da materialidade linguística, ou seja, por meio do desenvolvimento das habilidades alçadas em cada atividade, ora leitura, ora escrita. Desse modo, as habilidades foram selecionadas tendo em vista o trabalho com o texto previsto na BNCC, pensando na formação da criticidade leitora dos alunos daquela turma. Não obstante, será analisado o interesse dos alunos na realização das atividades, considerando as condições em que se desenvolveu o trabalho, ora a recepção, produção e contextos em que se encontram os discentes que participaram da pesquisa. Para analisar os dados, priorizei a participação dos estudantes diante das atividades de leitura e oralidade, assim como, as produções realizadas por eles, observando a adequação do gênero solicitado ao texto produzido, contexto de produção e a análise comparativa entre as versões dos textos produzidos por eles.

As análises caminharão na perspectiva da compreensão dos discursos produzidos no decorrer das oficinas, em que seleciono a análise textual discursiva para orientar-me quanto a tabulação e avaliação dos dados. Moraes e Galiazzi (2007) definem esse tipo de análise como:

Analise textual discursiva é um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais (entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discursos de grupos, além de outros), com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 114)

Analisando a definição apresentada por Moraes e Galiazzi, ficam claros dois processos inerentes a esta pesquisa: a descrição e a interpretação das situações discursivas ocorridas durante a realização das atividades propostas,

bem como, a análise textual discursiva do *corpus* da pesquisa, isto é, da produção escrita de minicontos realizadas pelos alunos. Desta forma, pensou-se em elaborar categorias de análises mais gerais, de modo a compreender os discursos em que me proponho a analisar:

1. Análise das habilidades evidenciadas na realização das oficinas;
2. Análise do produto final da pesquisa, minicontos produzidos pelos alunos, avaliando os contextos de produção e relacionando-os com a intencionalidade do escritor, com as interpretações apreendidas dos textos produzidos pelos discentes e com a abordagem do tema em discussão.

Desse modo, as sessões que procedem essa discussão abordam inicialmente a apresentação das atividades realizadas, seguindo das análises do desenvolvimento das oficinas e tendo como base as habilidades nomeadas.

2.5.1 Primeira oficina: Conhecendo o gênero miniconto

Essa primeira oficina situou-se como o primeiro contato dos alunos com o gênero miniconto. Para essa atividade, foi utilizado um período de duas horas aulas, sendo que uma hora/aula foi utilizada para o trabalho de leitura e formação do miniconto e a outra hora destinada às discussões e debates sobre o texto.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o contato inicial com o gênero miniconto; ● Colocar palavras em ordem, formando um miniconto. 	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (BRASIL, 2017, p. 109).</p>	<p>Leitura do Miniconto <i>Dinossauro</i> (cem menores contos brasileiros)</p> <p>Os alunos receberão o texto <i>Dinossauro</i>, fatiado em palavras, e serão orientados a montar o texto colocando as palavras na ordem correta.</p>

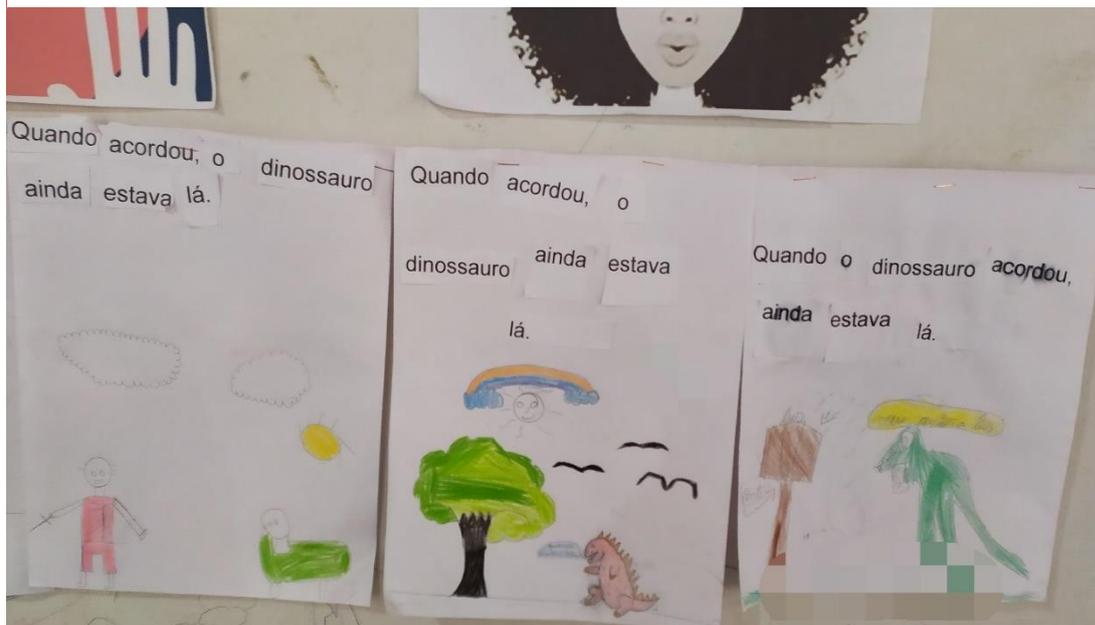
<ul style="list-style-type: none"> ● Comentar o texto lido através de dinâmica “Quebra cabeça do dinossauro”; ● Discutir sobre a figura do dinossauro associando-a a uma situação problemática. 	<p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos (BRASIL, 2017, p. 109).</p>	<p>Ao término da dinâmica, será aberta uma roda de conversa sobre o miniconto apresentado, manifestando assim as habilidades de inferir sobre aquilo que se lê. Para isso, serão realizados alguns questionamentos que incitarão os alunos leitores a interpretarem o texto lido.</p>
---	--	---

A proposta inicial apresentada aos alunos foi a formação de um miniconto a partir das palavras fatiadas, em que foi utilizado o miniconto *O dinossauro*, de Augusto Monterroso:

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.

A princípio, os alunos foram orientados para que pudessem montar a frase com as palavras recortadas, o que para eles não foi uma tarefa difícil, entretanto, nem todos os discentes organizaram as palavras na ordem correspondente ao miniconto, o que não comprometeu a compreensão textual. Após a realização desta atividade, os alunos sugeriram que fixassem os textos no varal literário da sala, logo, faz parte da rotina escolar a exposição dos textos produzidos por eles em sala de aula. Veja, na próxima página, o registro da atividade:

Figura 5 - Quebra cabeça do dinossauro - exposição dos textos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Ao término da atividade, levanto algumas questões para discussões, pedindo que algum dos alunos lesse o miniconto encontrado e, em seguida, expusesse a compreensão que teve acerca do texto. Alguns dos alunos logo indagaram o que seria o dinossauro, enquanto outros opinavam dizendo que seria apenas um sonho ocorrido com o personagem.

Dando prosseguimento às discussões, com intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos, indaguei-os sobre o que significava um dinossauro para eles, qual comparação utilizavam ao mencionar um dinossauro ao acordar. Após muitos questionamentos e debates, um dos alunos levanta a voz e diz:

Professora, eu morreria de medo se visse um dinossauro em meu quarto, então esse dinossauro aí deve ser uma coisa muito ruim.

Assim, muitos dos outros alunos começaram a comparar o dinossauro com a tristeza, dor, a fome, a solidão, os problemas, enquanto um dos alunos em meio àquela discussão declara:

Tia, para minha mãe eu acho que o dinossauro é meu pai que chega em casa bêbado e quer bater nela.

Um silêncio emergia naquele espaço. Todos alunos voltaram o olhar para aquela criança, enquanto eu distorcia a situação, conversando com o aluno e pedindo para que o mesmo pudesse conversar comigo no final da aula, dando, assim, prosseguimento a roda de discussões sobre a leitura realizada. Nesse meio tempo, questionei os alunos sobre a estrutura do texto, qual aspecto que eles poderiam destacar e que o diferenciava dos outros textos já lidos por eles, onde euforicamente todos começaram a responder ao mesmo tempo que seria o tamanho do texto comparando-o com a estrutura de uma frase.

Posteriormente às discussões, apresento o texto trabalhado nesta oficina, associando-o às características do gênero miniconto, e permitindo que os alunos pudessem fazer esse reconhecimento. Com essa atividade foi possível estabelecer a interação do aluno com o texto, através da descoberta do sentido global do miniconto, por outro lado, a atividade foi essencial para que os alunos conhecessem o gênero miniconto sem precisar de estudar conceitos e características. Cabe ressaltar que em nenhum momento a atividade foi utilizada como requisito avaliativo pra obtenção de nota, mas sim na perspectiva de propiciar um espaço em que a literatura se sobressaia e que os alunos compreendam os sentidos implícitos empregados dentro do texto. Nesse ínterim, Cosson (2012, p. 115) afirma que “se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada.”

O propósito desta oficina foi permitir que os alunos tivessem acesso aos textos do gênero miniconto, de forma que a leitura, naquele momento, permitisse que os discentes compreendessem e repensassem o seu próprio “eu” dentro do mundo, assumindo a responsabilidade de leitor e construtor da narrativa empregada dentro do texto. Desta forma, todas as oficinas de leitura foram elaboradas com intuito de promover o prazer literário e a formação do leitor ativo e interativo com o texto.

2.5.2 Segunda Oficina: Correio de minicontos

Nesta oficina, buscou-se promover um momento de interação entre os discentes com os minicontos distribuídos. Além disso, a partir das leituras

realizadas, os alunos puderam identificar os objetivos da leitura, compreender os sentidos do texto e reconhecer as características dos minicontos dentro dos textos lidos. Veja:

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar as características dos minicontos; ● Identificar a ideia principal do texto; ● Inferir as informações implícitas ao texto lido; ● Comentar oralmente o texto lido, apresentando as hipóteses geradas após leitura de minicontos. 	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (BRASIL, 2017, p. 109).</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos (BRASIL, 2017, p. 109).</p>	<p>Cartas de Minicontos</p> <p>Em primeiro momento, o professor irá apresentar o livro <i>Os cem menores Contos Brasileiros</i> do <i>Século</i> do autor Marcelino Freire.</p> <p>Em seguida, cada aluno receberá um miniconto dentro de um envelope.</p> <p>Após tempo dado para leitura silenciosa, será aberta a discussão do texto através da leitura em voz alta e interpretação dos minicontos de forma individual.</p> <p>Os minicontos escolhidos serão retirados do livro <i>Os cem menores Contos Brasileiros</i> do autor Marcelino Freire.</p>

Para essa atividade, foi utilizado um intervalo de tempo de duas horas/aulas. Os alunos foram informados que havia uma carta para cada um, o que, de imediato, causou euforia entre todos. Antes que fossem entregues as cartas, comecei a mostrar para eles o livro de minicontos “Os cem menores contos brasileiros do século”, demonstrando as especificidades do gênero, ilustradas através da leitura de alguns minicontos contidos dentro do livro. Vale ressaltar que os textos foram selecionados com o intuito de levar até a sala de

aula textos com temáticas direcionadas para situações sociais e pessoais, fomentando, assim, a formação do sujeito em meio a sociedade em que ele vive.

Figura 6 - Cartas de minicontos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Conduzi a entrega das cartas aos alunos, propiciando a dinâmica de acolhimento dos variados textos recebidos, e assim, a leitura silenciosa dos minicontos. Antes de iniciar a leitura, orientei-os sobre a atividade, salientando a importância de realizar mais de uma leitura do texto para que pudessem compreender a narratividade empregada em cada enunciado. Alertei-os também quanto a narração implícita, sendo esta uma das características do gênero miniconto.

Dando início as discussões orais sobre os textos lidos na oficina, pude perceber a capacidade dos alunos em inferir e compreender as situações implícitas dentro de um texto. Todos os alunos participaram da oficina, e, com entusiasmo, debatiam sobre o miniconto que haviam lido. Por outro lado, a turma também interferia na interpretação dos textos, colaborando sempre com seu posicionamento mediante ao texto interpretado pelo colega.

No decorrer desta atividade, foi perceptível o desenvolvimento dos alunos através da participação oral, apresentando sempre argumentos que condiziam com os enunciados propostos. Ademais, os textos foram recepcionados com muito vigor. Vejamos um dos minicontos utilizados:

Caiu da escada e foi para o andar de cima. Adrienne Myrtes¹⁸

O aluno, ao ser instigado quanto a interpretação do texto, não demonstra dificuldade. Associando o miniconto à morte de uma pessoa, vítima de uma queda da escada, o mesmo aluno justifica a interpretação lembrando do termo eufêmico utilizado para designar a morte de alguém: *fulano ou beltrano foi para o andar de cima.*

Foi utilizado também o miniconto de Cíntia Moscovich, retirado do mesmo livro. Os alunos também se mostraram compreensivos quanto a interpretação do texto presente miniconto:

Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás. Cíntia Moscovich¹⁹

É interessante destacar a capacidade dos alunos em criar suposições acerca da construção semântica do enunciado, porquanto durante a interpretação deste miniconto, um dos alunos sugere a hipótese do personagem do enredo, presente no texto, ter sofrido um assalto, enquanto outro aluno acredita ter sido uma homicídio premeditado. Nesse contexto, esta oficina foi relevante pois além de explorar a oralidade dos alunos, frente a interpretação textual, abriu espaço também para a discussão e interação entre os colegas, sendo possível observar os efeitos provocados com a atividade.

Cabe lembrar que esta oficina despertou nos alunos o desejo em ler outros minicontos, logo, muitos dos alunos comentaram, ao final da atividade, que gostariam de conhecer outros textos daquele gênero, declarando terem gostado do momento literário. Para a próxima oficina, lança-se a proposta de trabalho em grupo, visando a integração e participação de todos de forma dinâmica, uma vez que os alunos poderão representar o miniconto através de encenações de teatro.

¹⁸ Miniconto extraído do livro *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire. Referência completa nas referências bibliográficas dessa dissertação.

¹⁹ Miniconto extraído do livro *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire. Referência completa nas referências bibliográficas dessa dissertação.

2.5.3 Terceira Oficina: Cenas de minicontos

Com intuito de promover maior entrosamento dos alunos com textos do gênero miniconto, foi elaborada a seguinte oficina, que permite que os discentes retextualizem, em dramatizações, os minicontos lidos, o que de início exigirá a interpretação, inferência e a construção de sentidos dos textos.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar a ideia principal do texto; ● Inferir as informações implícitas ao texto lido; ● Construir a sequência narrativa a partir do miniconto apresentado; ● Apresentar, por meio de teatro, a narratividade composta dentro do miniconto; 	<p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros [...] (BRASIL, 2017, p. 109).</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas</p>	<p>Cenas de Minicontos</p> <p>Para essa atividade, o professor dividirá a turma em quatro grupos, sendo que cada grupo receberá, através de sorteio, um miniconto.</p> <p>A orientação é que, em grupo, os alunos possam interpretar o miniconto e encenar a sequência narrativa aos outros colegas.</p> <p>A apresentação da encenação será direcionada para que aconteça na aula seguinte.</p>

nos textos lidos (BRASIL, 2017, p. 109).

Para dar continuidade às atividades de leitura dos minicontos, foi proposta, aos alunos, a leitura e encenação dos textos lidos. Com isso, os estudantes foram orientados para que se dividissem em quatro grupos e que cada grupo pudesse ler e inferir um miniconto sorteado e, em seguida, produzir uma dramatização cênica tendo como base o texto do sorteio. Assim, foram utilizadas três horas/aulas, sendo que uma hora/aula foi destinada apenas às apresentações cênicas dos alunos.

Figura 7 - Lendo minicontos em grupos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Os minicontos utilizados foram:

<p style="text-align: center;">Temporal</p> <p>O primeiro a fugir foi o guarda-chuva. Autor desconhecido</p>	<p>Fui me confessar ao mar. E o que ele disse? Nada. (Lygia Fagundes)</p>
<p style="text-align: center;">B.O.</p> <p>Na manhã seguinte, a geladeira vazia denunciava o furto. (Autor desconhecido)</p>	<p style="text-align: center;">Verdade</p> <p>Atrás daquele belo sorriso, ela escondia sofrimento, dor e tristeza. Até que um dia ela se cansou. (Giovanna)</p>

Para as duas primeiras aulas, os alunos reuniram-se em grupos e, juntos, debatiam sobre os textos e, logo em seguida, desenvolveram o enredo, que seria apresentado na próxima aula. Boa parte da turma participou ativamente da atividade, tendo em vista que apenas um número pequeno de alunos, que por fazer trabalho em grupo, utilizava o tempo para brincar ou realizar conversas paralelas, que de algum modo atrapalhavam o desenvolvimento da proposta de leitura.

Por outro lado, muitos alunos estavam sempre solicitando a minha presença no grupo, para que eu pudesse acompanhar a leitura e interpretação deles sobre o texto, ou até mesmo, para assistir os ensaios ou ler o enredo produzidos por eles. Enquanto isso, outros grupos demonstravam maior autonomia para realizarem a atividade. Três, dos quatro grupos formados, produziram o enredo escrito baseando nos elementos que compunha a narratividade do miniconto, enquanto outro grupo demonstrou muitas dificuldades tanto com a interpretação quanto com a apresentação oral, não atendendo às expectativas esperadas com a atividade.

Dentre os minicontos apresentados, o intitulado por *Verdade* foi muito propício para a temática abordada, trazendo em discussão questões pertinentes aos temas de exclusão, suicídio, solidão e até mesmo o bullying, sendo este muito bem lembrado pelos alunos responsáveis pela explanação do texto. Com o término da aula, muitos dos alunos ainda não haviam finalizado a atividade, sendo orientados para que terminassem em casa e no outro dia realizassem a

apresentação oral, ou seja, as dramatizações elaboradas por eles. Na aula do dia seguinte, ainda havia um grupo de estudantes sem concluir a proposta de leitura, logo destinei alguns dos minutos da aula para que eles pudessem dar continuidade ao exercício proposto. Assim que concluíram esta atividade, partindo das habilidades relacionadas às práticas de compartilhamento de leituras dramatizadas, os alunos puderam expor, através da linguagem cênica, o enredo construído a partir das leituras dos minicontos. Em relação a esse último tópico desta oficina, percebeu-se que grande parte da turma reconheceu o sentido global dos minicontos lidos, enquanto outros alunos apresentavam dificuldades na construção do enredo. Tal dificuldade reflete pelo fato do gênero teatro ainda não ter sido trabalhado naquela turma. Ademais, a turma demonstrou ansiedade e nervosismo com a apresentação teatral, logo almejavam perfeccionismo, havendo, entretanto, um estímulo competitivo criado por eles mesmos.

Para obtenção de dados, foi realizada a gravação de vídeos das apresentações, no entanto, para demonstração do material no presente documento, fez-se necessário a captura da tela (*print*) do vídeo para demonstração imagética. Quanto às categorias de análise utilizadas, prezou-se pelo desenvolvimento da oficina observando se a mesma alcançou as habilidades exigidas pela BNCC.

Figura 8 - Encenação de minicontos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Baseado nas habilidades previstas pela BNCC, e visando instigar a capacidade de inferência dos alunos com esta atividade, foi possível perceber o

entrosamento da turma e a interação entre os alunos. Por outro lado, a maioria dos alunos conseguiram, a partir das leituras realizadas, construir suas próprias ideias sobre o texto e desenvolverem por meio dele um gênero diferente, no caso, o teatro, assim relaciono essa técnica ao processo de retextualização, que para Matêncio (2003) é:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4)

Apesar das dificuldades apresentadas durante o processo de leitura e elaboração do enredo teatral, pude perceber a participação e interatividade dos alunos, além do anseio por perfeccionismo visto em alguns grupos. Com essa atividade, os alunos compartilharam coletivamente suas ideias, e criaram o arranjo textual a partir do que interpretavam, alcançando, assim, o propósito inicial pretendido com esta atividade.

2.5.4 Quarta Oficina: Encontrando minicontos na Web

Objetivando a leitura midiática de minicontos, esta oficina exige não apenas habilidades de leitura, mas também, conhecimento do suporte do gênero trabalhado, tendo em vista que a internet é o espaço mais propício para a circulação de minicontos. Desta forma, esta atividade permite também que os alunos compreendam os sentidos estabelecidos nos minicontos lidos, reconhecendo, assim, a função social deste gênero.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
------------------	--	-------------------

<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar pesquisas em sites da internet; ● Ler textos em mídias; ● Reconhecer a função social do miniconto; ● Escrever o miniconto escolhido para discussão em sala de aula. 	<p>(EF05LP28)</p> <p>Observar em ciberpoemas e minicontos infantis de mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nos textos digitais (BRASIL, 2017, p. 109).</p> <p>(EF35LP03)</p> <p>Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global (BRASIL, 2017, p. 109).</p>	<p>Encontrando minicontos na Web</p> <p>A tutora da pesquisa, com a cooperação do professor de informática da escola, levará os alunos à sala de computação para que os mesmos possam fazer leituras de minicontos em mídia.</p> <p>Ao término das leituras, o aluno poderá selecionar o miniconto que mais lhe agradar e levar à sala de aula.</p> <p>Já em sala de aula, os alunos irão escrever o miniconto escolhido em folha de papel A4. Por fim, será feita uma rápida roda de conversa sobre os textos lidos.</p>
---	--	--

Sobre esta oficina, me propus a realizar um trabalho em cooperação com o professor de informática, para que os alunos pudessem fazer pesquisas sobre minicontos na internet, entretanto, fui avisada pela direção escolar sobre a chegada de alguns laptops na instituição, assim sendo, não foi preciso de levar os discentes até a sala de computação, portanto o trabalho ocorreu em sala de aula. O número de computadores não foi o suficientes para o número total de alunos da turma, portanto optei por um trabalho de pesquisa feito em duplas.

Para essa oficina, foi necessário um período de três horas/aulas, sendo duas horas/aulas para leitura digital de minicontos e a outra hora/aula destinada para a codificação dos textos escolhidos pelos discentes. Com essa atividade, buscou-se contemplar não só a aquisição da leitura, mas também, incitar a capacidade dos discentes em encontrar informações, manusear e transformar seu conhecimento através das mídias digitais, o que Buzato (2006, p. 16) define por letramento digital, como redes de “[...] letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de

dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas”.

Devido os alunos cursarem a disciplina de informática, não apresentaram dificuldades quanto ao acesso à internet, demonstrando sempre interesse e curiosidade com as pesquisas. Por ter sido um trabalho em dupla, a atividade se desenvolveu dentro do período destinado, apesar das ocorrências de oscilação da internet, em virtude da sala de aula ficar um pouco distante do ponto de compartilhamento de rede *wi fi*.

Figura 9 - Pesquisas de minicontos na internet



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Por conseguinte, quando ordenados a escolherem um miniconto, os alunos demonstraram insegurança nas suas escolhas, solicitando sempre o meu aval como professora, entretanto, dispensei minha opinião, deixando que os mesmos pudessem realizar suas escolhas de forma independente. Ao término das pesquisas, os alunos foram orientados para transcreverem o miniconto pesquisado na folha de papel em branco, com a finalidade de expô-los em cartaz. Logo, a atividade foi subsídio para a próxima proposta de ensino, que sucedeu na criação de um mural de minicontos.

Assim que os alunos terminaram a transcrição, foi sugerido que fizessem comentários acerca do texto que haviam escolhido, por meio de uma rápida roda de conversa, na qual foi possível observar que maioria dos alunos atenderam ao

propósito da leitura, sendo este evidenciado a partir do posicionamento dos discentes acerca dos textos lidos. Ademais, contemplou-se, com esta oficina, a independência do aluno em relação à leitura e à escolha do miniconto a ser exposto, uma vez que a partir dessa atividade o estudante foi capaz de reconhecer a função social do gênero miniconto, realizando a leitura digital, além de identificar a temática abordada em cada texto.

2.5.5 Quinta Oficina: Mural de Minicontos

Considera-se esta oficina como continuidade da atividade anterior, tendo em vista que os alunos irão confeccionar e expor em um mural os minicontos encontrados com as pesquisas realizadas, objetivando assim propiciar a leitura destes textos por todos os alunos da instituição escolar.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Construir um mural de minicontos; ● Apresentar o gênero miniconto ao público de alunos da escola em que a pesquisa está efetivada; ● Propiciar momentos de leitura entre todos os alunos da escola; 	<p>(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisadas em painéis ou em slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas [...] (BRASIL, 2017, p. 149).</p>	<p>Mural de Minicontos</p> <p>Com a ajuda do professor, os alunos montarão um mural de minicontos coletados a partir de pesquisas em sites de internet. O professor orientará os discentes quanto a preservação do nome dos autores dos textos lidos e expostos.</p>

Essa oficina resultou na exposição dos textos encontrados pelos alunos em sites de internet, na instituição. Como a escola não dispunha de um mural

naquele momento, os textos foram fixados em cartaz. Para tanto, pedi que os alunos recortassem os textos para que coubessem todos os minicontos transcritos por eles.

Figura 10 - Exposição de minicontos em cartaz



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Mediante o exposto, ressalta-se que as habilidades esperadas com esta oficina foram alcançadas, logo o propósito pertinente a esta atividade estava na exposição dos textos, para que outros alunos também conhecessem o gênero miniconto. Com isso, foi possível verificar a curiosidade dos outros alunos, no período de recreação, em que alguns paravam em frente ao cartaz na tentativa de ler os textos expostos.

Apesar dessa atividade não ter atendido toda a turma de alunos, tendo em vista que nesse dia alguns faltaram, era visível o entusiasmo dos estudantes em ver que o trabalho realizado por eles tinha ganhado outro público de leitores, o que representou nesse momento a valorização da aprendizagem dos alunos como forma de estímulo para a participação nas demais oficinas.

2.5.6 Sexta Oficina: Contextualizando o Bullying – Mural das Ofensas

Concomitante às atividades de leitura, esta pesquisa contemplou também discussões integradas aos problemas de bullying, recorrentes em sala de aula. Para tanto, buscou-se inicialmente intervir nas situações preconceituosas do dia

a dia dos alunos a partir de discussões e debates sobre o assunto em que os estudantes pudessem expor seus posicionamentos sobre a temática.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Abordar a temática bullying apresentando as especificidades desta violência; ● Refletir sobre as consequências do bullying; ● Contextualizar o bullying a partir das violências já sofridas; ● Montar o mural das ofensas com xingamentos já sofridos pelos alunos. 	<p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 427).</p>	<p>Mural das Ofensas</p> <p>A princípio serão abertas discussões sobre os atos de violência, denominados por bullying, contextualizando com alguns casos reais de vivência com o tema. Será exposto o caso do Massacre de Realengo.</p> <p>Após discussão, o professor solicitará aos alunos que escrevam palavras (xingamentos) que já foram proferidas a eles.</p> <p>Com isso, com a orientação do docente, será montado em sala de aula um mural das ofensas já sofridas pelos alunos daquela turma.</p>

Para essa atividade, foi feita uma abordagem inicial sobre a temática exposta através do relato de caso do Massacre de Realengo, posicionando os alunos quanto a gravidade do problema do bullying, posteriormente, indaguei-os quanto aos conhecimentos que tinham sobre o conceito de bullying, visto que a maioria dos alunos expôs sua opinião e conceitos acerca desta temática com respostas do tipo:

Aluno A: *Eu entendo que bullying é xingamento, é quando alguém apelida o colega.*

Aluno B: *É ter preconceito. Bater no colega.*

Aluno C: *É xingar, bater, falar mal, não querer ser amigo do colega só porque é pobre, negro.*

Observando as explicações feitas pelos discentes, verifica-se que todos demonstraram compreensão do termo utilizado, em que a maioria associa o bullying com o ato de bater e xingar, relacionando sempre com o preconceito. Nessas condições, após exposição oral dos alunos, e complementando os argumentos utilizados por eles, instiguei-os a expor as causas e consequências do bullying a partir de algumas perguntas motivadoras, como, por exemplo: vocês acham que praticar bullying traz consequências negativas para as vítimas? E para os agressores? Quais seriam essas consequências? E o que leva uma pessoa a praticar bullying com outra? Todos os alunos participaram deste momento contribuindo com as discussões, em que alguns deles puderam revelar situações já vivenciadas por eles, enquanto outros destacam o suicídio como principal consequência do bullying, levando a turma a conscientização e reflexão sobre o que pode ocasionar estas atitudes violentas.

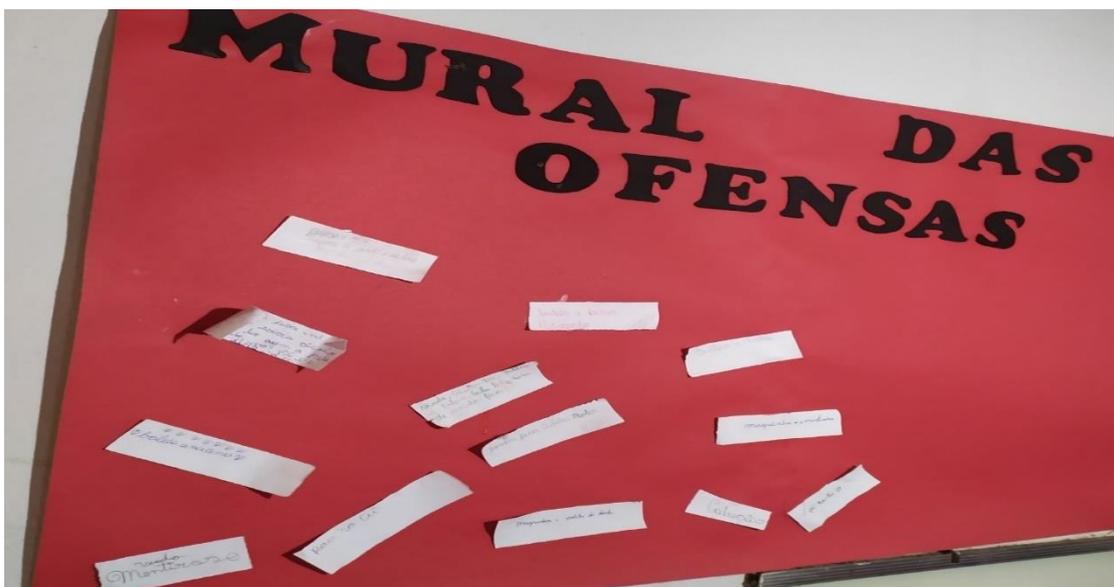
Através das discussões e respostas dadas pelos alunos, percebeu-se que grande parte da turma considera o bullying como ato violento, culpando sempre a não aceitação do outro por ser diferente como a principal causa deste tipo de ato preconceituoso. Ademais, alguns alunos mencionam o bullying associando-o ao racismo, logo, é frequente na turma a exclusão e preconceito com uma determinada aluna por ser negra, tendo em vista que esta situação foi colocada em discussão por alguns alunos. No decorrer dos diálogos houve momentos em que um dos alunos foi denunciado pelos outros colegas por ato de bullying em que defende que tudo não passa de uma brincadeira e que em nenhum momento havia a pretensão de magoar ou de violentar o amigo. Nesse ínterim, fica claro que há situações de bullying nesta turma, e que este trabalho faz-se necessário para que eu, como docente, possa intervir nas situações de exclusão e preconceito.

Dando continuidade à atividade, avisei os alunos sobre a construção do mural de ofensas, que seria realizada a partir de palavras e xingamentos já

sofridos por eles, como subsídio para reflexão do bullying naquela turma. Contudo, não foi um trabalho muito receptivo pelos alunos, logo alguns deles negaram a participar da atividade, demonstrando vergonha e medo em se expor. Por outro lado, um número pequeno de alunos se dispôs a participar, logo, orientei-os a escrever os xingamentos já sofridos por eles e fixarem em cartaz.

Vejamos, na próxima página, o mural que fora resultado da atividade.

Figura 11 - Mural das ofensas



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Os xingamentos revelados pelos estudantes foram do tipo: viado, magrinha, gordo, feio, baleia assassina, patricinha, dentão, cabeção, pé torto, dentre outros. Assim que concluímos a atividade, pedi para que todos os alunos se aproximassem do cartaz para que pudessem fazer uma leitura das palavras que não agradavam os colegas. Essa atividade gerou reflexões sobre os malefícios ocasionados pelas brincadeiras e apelidos. Após realizarem a leitura, alguns dos alunos prometeram não mais apelidar os colegas, pois puderam perceber o que não agradava aos colegas. Houve uma situação em que um aluno pediu desculpas a outro colega que era sempre alvo de apelidos maldosos.

De acordo com minhas observações, foi verificado a prevalência de bullying nessa turma, considerando a relevância desta oficina como pretexto para conscientização dos alunos sobre as consequências desta temática.

Ademais, a escola como local socializador deve preconizar e orientar os alunos quanto ao respeito e a valorização das diferenças. Neto (2005) declara que:

As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro. (NETO, 2005, p. 169)

A escola e os professores devem estar atentos e cientes de seus papéis, de ensinar e educar, e, principalmente, de agentes que podem criar condições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, comprometendo-se em resgatar a autoestima e dignidade dos sujeitos envolvidos.

2.5.7 Sétima Oficina: Por que eu sou extraordinário?

Diferentemente das outras oficinas, esta atividade propõe, através do filme utilizado, desencadear reflexões sobre a exclusão social, associando as situações vivenciadas pelo personagem principal com as características do bullying. Vejamos a proposta de atividade:

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ● Assistir ao filme <i>Extraordinários</i>, baseado na obra de R. J. Palácio associando-o ao fenômeno bullying; ● Meditar sobre a valorização do eu como ser extraordinário; 	<p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e</p>	<p>Por que eu sou extraordinário?</p> <p>Para iniciar esta atividade os alunos assistirão ao filme <i>Extraordinário</i> para depois fazerem discussão e análise da temática abordada no filme.</p> <p>Após assistir ao filme, o professor abrirá discussão sobre o fenômeno bullying, tratado no filme e também sobre o posicionamento do</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um pequeno texto refletindo sobre o porquê de ser extraordinário; 	respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 427).	protagonista do filme frente às violências suportadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Montar espaço dedicado a valorização humana, denominado de Cantinho dos Extraordinários; 	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes [...] (BRASIL, 2017, p. 427).	Posteriormente, cada aluno será orientado a escrever “Por que eu sou extraordinário?”, e, em seguida, apresentar por meio de leitura e discussão do texto produzido aos colegas. Ao final das leituras será montado “O cantinho dos Extraordinários” com os textos escritos dos alunos.

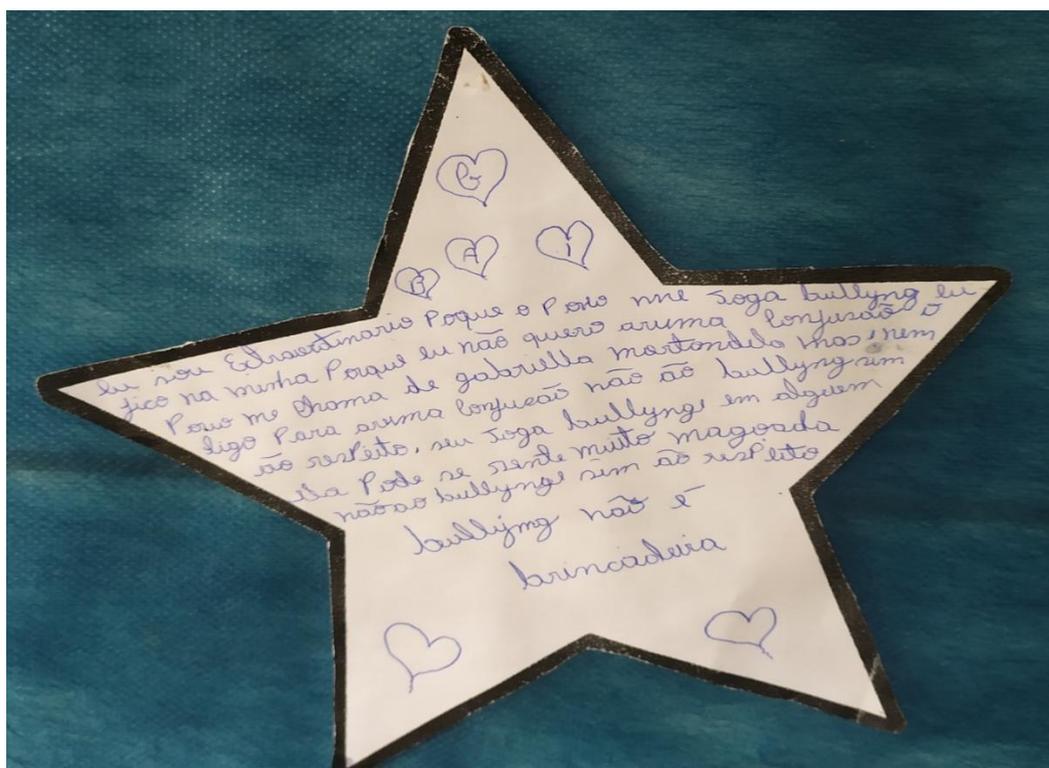
Para a realização desta atividade, foi necessário um período de quatro horas/aulas, utilizadas para leitura audiovisual de um filme, rodas de conversa e produção escrita. O filme utilizado foi *Extraordinário*, uma adaptação do livro *Extraordinário* da autora R. J. Palácio. A escolha deu-se pelo enredo do filme retratar a problemática do bullying, sendo ilustrado pelo personagem Auggie Pulman, um garoto com várias deformidades faciais que sofre preconceito e exclusão ao adentrar o espaço escolar. Ademais, o personagem é exemplo de superação e determinação, contribuindo na valorização e na construção da autoestima, empatia e respeito às pessoas.

Após exibição do filme, foi aberta uma discussão para que os alunos expusessem seus posicionamentos e suas opiniões acerca do que foi assistido, tendo em vista que boa parte dos alunos demonstraram compreensão e senso crítico em torno do assunto. Relacionando estas abordagens, assim, com as situações vivenciadas pelo personagem Auggie Pulman. Por outro lado, alguns outros discentes utilizaram o personagem como inspiração para superar o bullying e valorização da própria identidade. Com isso, torna-se aparente a pertinência de propiciar meios de sensibilizar e conscientizar os estudantes

quanto aos prejuízos das práticas do bullying, assinalando assim, a necessidade de se trabalhar questões referentes a esse problema em sala de aula.

Foi sugerido aos alunos para que refletissem sobre a sua importância na sociedade e no mundo em que vivem, fazendo-os pensar no que lhes fazia um ser extraordinário com a seguinte pergunta norteadora: por que eu sou extraordinário? Também foi solicitado que os alunos escrevessem suas respostas em papel com intuito de montar um mural de motivação, denominado de Cantinho dos Extraordinários, isto posto, os discentes apresentaram respostas condizentes às discussões, demonstrando, em alguns casos, autoestima elevada, enquanto outros confessavam as situações de bullying vivenciadas por eles. Vale ressaltar que os alunos foram alertados quanto a exposição dos textos, sendo orientados a não se identificarem, objetivando a privacidade e anonimato dos participantes.

Figura 12 - Texto de aluno - Por que eu sou extraordinário?



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Diante das palavras mencionadas neste texto, a aluna apresenta um depoimento que pode se configurar como bullying quando declara:

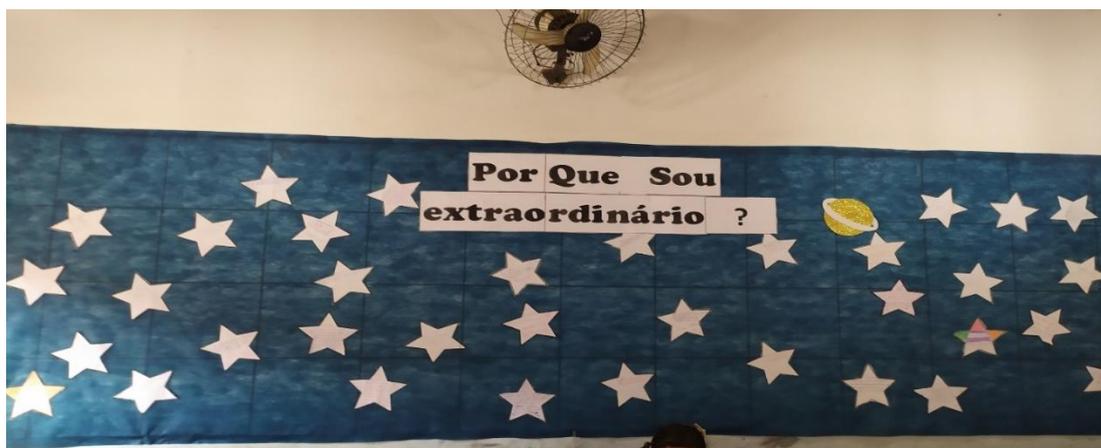
O povo me joga bullying eu fico na minha porque eu não quero arruma confusão. O povo me chama de Gabriella mortandela mas eu nem ligo.

Nesse discurso é perceptível o medo dessa aluna, vítima de bullying, em reagir ou tentar coagir com a situação, o que valida mais um dos vários casos descobertos de bullying na turma. Desse modo, vê-se que este depoimento aponta para a vitimização vinculada com questões de cor e preconceito, o que justifica o comportamento excluído e retraído desta aluna em sala de aula. Neste estudo, ao analisar os textos produzidos pelos alunos, constatou-se que a maioria deles utilizou a escrita como forma de testemunho das evidências de bullying recorrentes em sala de aula, mencionando sempre o medo de se expor ou denunciar. E também percebeu-se que a maioria das vítimas são predominantemente as meninas, justamente por serem mais vulneráveis e sensíveis, o que corrobora para atuação do agressor.

É importante ressaltar que as análises referentes a esta produção escrita dos alunos não restringe a análises gramáticas e/ou ortográficas. O intuito dessa proposta de ensino foi a valorização pessoal, fazendo-os sentirem-se seres extraordinários, apoiando-se sempre no personagem do filme e das situações de superação vivenciadas por eles. Por outro lado, buscou-se, através desta atividade, oportunizar debates, práticas de compartilhamentos de ideias, de testemunhos, de discursos, que traduzem contextos pertencentes a cada indivíduo participante.

Considerando o caráter de empoderamento mantido através da percepção e centralização das capacidades extraordinárias pertencentes a cada aluno, considera-se que a oficina oportunizou muito além das discussões orais, mas, essencialmente, o reconhecimento de valores próprios e construção da delegação de autoridade como forma de luta contra o preconceito estigmatizado e preconizado pela sociedade. Assim, a atividade finda com a exposição de vários discursos, anonimizados, que retratam falas de indivíduos expostos a situações de bullying escolar, além de expressões que denotam o desejo de respeito e valorização das diferenças sociais.

Figura 13 - Por que eu sou extraordinário?



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

No conjunto, os resultados obtidos foram significativos para compreensão da problemática do bullying no território escolar, manifestado por diferentes comportamentos observados nas relações interpessoais entre os estudantes.

Quanto às próximas oficinas, pretendeu-se promover momentos de interação na produção de textos, através de métodos de escrita criativa, que incitou na escrita de minicontos com temática voltada para o bullying, projetando a conscientização e formação cidadã dos alunos leitores e escritores.

2.5.8 Oitava Oficina: Noticiário vira miniconto

Um dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa é a produção de minicontos a partir do método de escrita criativa. Para tanto, o trabalho com a escrita foi organizado em oficinas que dialogam em torno da aprendizagem do gênero miniconto, utilizando como tema para as produções, o bullying. Vejamos o plano dessa oficina:

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
• Ler	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos	Noticiário vira miniconto

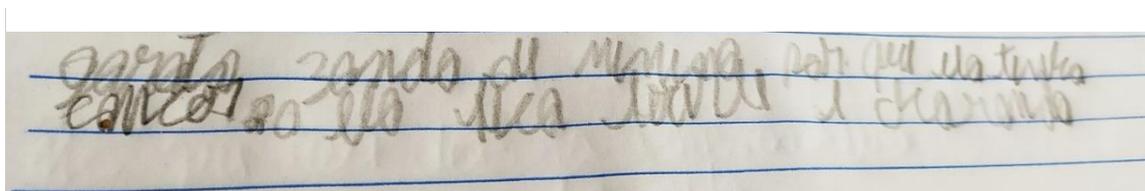
<p>notícias de jornais como pretexto para produção escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir miniconto através de noticiários sobre bullying; • Preservar as características do miniconto ao texto produzido; 	<p>linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas (BRASIL, 2017, p. 127).</p>	<p>Levar para sala de aula noticiários sobre fatos de bullying ocorridos no Brasil. Cada aluno receberá uma reportagem, e após leitura dela, será orientado a escrever um miniconto, fazendo o recorte e apagamento de palavras contidas na reportagem.</p>
--	---	---

Nessa oficina, para a escrita de minicontos lidou-se com ferramentas como: anúncios, reportagens que revelam fatos de preconceito e bullying existente na nossa sociedade, com intuito de analisar os conceitos e ideias construídas no decorrer das últimas oficinas, além de propiciar aos discentes o prazer da escrita como forma de expressão e de produção e reprodução de uma realidade. Por conseguinte, os alunos foram orientados a realizarem a leitura silenciosa das notícias, para que pudessem adentrar no campo da escrita de minicontos.

Em seguida, utilizando lápis de colorir e as notícias entregues, foi dado o comando aos alunos para que os mesmos pudessem elaborar uma estrutura frasal, realizando o recorte de palavras, ou seja, com o lápis de colorir, os alunos iriam excluir as palavras e/ou letras que não utilizariam na construção do seu texto. Ao término dessa fase de produção, os alunos teriam que tentar montar uma estrutura textual, de no máximo três linhas, em que se pudesse preservar a narratividade e sentido do texto, além de atender às características do gênero miniconto, o que denominamos essa estratégia de escrita como processo de retextualização, que segundo Marcuschi (2001, p. 48) a atividade de retextualizar faz parte da nossa rotina, no decorrer das interações sociais, logo, “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

Assim, dentre as notícias utilizadas, ofereci também reportagens que retratavam o bullying cometido pelo cantor Mc Gui com a garotinha que sofria câncer, visto que o período em que foi aplicada a oficina colidia com a divulgação dessa notícia nos telejornais, o que propiciou muitas discussões e roda de conversa em sala de aula. Sendo este assunto muito utilizado na produção dos minicontos, logo porque a maioria dos alunos da turma queria retratar esse episódio em suas construções textuais. Para exemplificar melhor, houve um aluno que dispensou a notícia que lhe foi dada, justificando estar mais familiarizado com os anúncios de bullying, provocados pelo referido cantor. Por outro lado, outro aluno preferiu utilizar o enredo do filme *Extraordinário* como inspiração para a escrita do seu miniconto.

Figura 14 - Texto produzido por aluno



Fonte: Dados fornecidos pela pesquisadora.

Tabela 3 - Transcrição do texto

Garoto zoando de menina porque ela tinha câncer. Ela fica triste e chorando.
--

Fonte: Reproduzido pela pesquisadora.

É possível observar que este aluno compreende o contexto de produção do gênero solicitado, não despreza a narratividade e a brevidade dos fatos. Explicitaremos na próxima sessão a análise discursiva das produções dos minicontos dos alunos. Por fim, todos os alunos participaram da atividade com muita curiosidade e atenção, embora um número pequeno deles sentiu dificuldades em organizar as palavras de forma que tivesse coerência. Contudo, lembrei-os que as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem e que haveria outras oficinas que subsidiariam a construção do texto que estava em produção.

2.5.9 Nona Oficina: Entre melodias e palavras

Essa foi uma das atividades de escrita criativa. Nela os alunos puderam apropriar-se da música, como estímulo, para instigar a criatividade e a construção da narratividade. Gomes (2008, p. 28) acredita que em uma oficina de escrita criativa é preciso criar “[...] um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Permite uma experiência de autonomia que é temida/desejada pelos alunos”. Com isso, foi sugerido que os estudantes reformulassem a sua produção escrita a partir das sensações adquiridas através da música.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer coerência no decorrer da produção escrita; • Fazer revisão do texto preservando as características do gênero miniconto. 	<p>(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas (BRASIL, 2017, p. 127).</p>	<p>Entre melodias e palavras Após a primeira produção de minicontos, será direcionada a realização desta oficina.</p> <p>O professor levará para a sala de aula sons específicos com intuito de ascender a criatividade dos discentes. Os alunos serão orientados a incrementarem em suas produções textuais sensações e emoções adquiridas através dos sons das melodias.</p> <p>Sugestão de melodias: Sons de gritos, de tempestades, de choros, sons que remetem medo, etc.</p>

No decorrer da atividade, os alunos atuaram de forma construtiva, porém, receosa quanto a organização do texto. Eles foram avisados quanto à concisão

empregada na narração. Outros alunos estavam sempre preocupados quanto ao número de caracteres devido à brevidade como uma das características do miniconto.

Figura 15 - Audição de sons sugestivos para produção escrita



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Após audição dos sons sugestivos, que foram utilizados, foi posto em comando a leitura e releitura dos textos produzidos por eles, para que pudessem revisar a construção textual, observando sempre se o texto que estava sendo produzido atendia às características do miniconto e se abordava situações de bullying. Com isso, acredita-se que a oficina atendeu aos objetivos estabelecidos, uma vez que as habilidades esperadas foram trabalhadas em sala de aula de modo que incentive na produção escrita, contribuindo na compreensão do uso de elementos linguísticos e extralinguísticos.

2.5.10 Décima oficina: Baú da palavra surpresa

Nesta etapa os alunos realizaram mais uma atividade de escrita criativa, o que, por sua vez, contribuía para a produção escrita do miniconto.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer a coerência e coesão textual no decorrer da produção escrita; • Fazer revisão do texto preservando as características do gênero miniconto; 	<p>(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas (BRASIL, 2017, p. 127).</p>	<p>Baú da palavra surpresa</p> <p>Para esta oficina, será confeccionada uma caixa com palavras variadas. Desta forma, cada discente será orientado a retirar três palavras da caixa e inseri-las ao miniconto produzido anteriormente, preservando a narratividade e coesão do gênero miniconto.</p> <p>Sugestão de Palavras: Extraordinário, vergonha, desprezo, coração, dor, sozinho, monstro, medo, amizade, humilhação, humanidade, silêncio, fugir, machuca, diferença, igualdade, violência, admirar...</p>

A aula se desenvolveu a partir do sorteio de palavras diversas, de forma que os alunos pudessem fazer ajustes e aperfeiçoamento dos seus textos através da inserção das palavras sorteadas.

As palavras foram escolhidas pela pesquisadora a ponto que encaixassem na abordagem utilizada nos minicontos que estavam sendo produzidos pelos alunos, o que para alguns dos alunos não foi necessário, pois segundo eles não convinha a inclusão de todas as palavras sorteadas, logo era preciso que houvesse coerência na construção textual. Por outro lado, houve um grupo de estudantes que já considerava ter concluído o texto, logo sugeri que fizessem uma revisão textual a ponto de considerar a possibilidade de inserir novas palavras ser apenas uma sugestão.

Figura 16 - Baú da palavra surpresa



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Os objetivos propostos com esta oficina foram alcançados com êxito, logo, grande parte dos alunos desenvolveram as habilidades esperadas, tendo em vista a preocupação dos discentes em organizarem o texto de forma que atenda as expectativas geradas para produção do miniconto. É importante ressaltar que todos os alunos versaram questões referentes ao bullying, demonstrando conhecimento sobre o assunto, apontando sempre críticas, mesmo que implícitas na construção de seus enunciados.

Ao término dessa atividade, os alunos foram avisados que já estavam na fase final da produção escrita e que, para a próxima aula, eles seriam direcionados a realizarem a revisão e correção dos textos produzidos pelos colegas, com intuito de colaborar no desenvolvimento da produção textual, bem como, verificar se os mesmos haviam compreendido o gênero trabalhado em sala de aula.

2.5.11 Décima primeira Oficina: Troca-troca

Para findar o processo de produção de minicontos, fazia-se necessário que os alunos pudessem realizar análises sobre os textos produzidos com um olhar para a reescrita.

Objetivos	Detalhamento das habilidades de acordo a BNCC	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> Fazer a revisão do texto preservando as características do gênero miniconto; Interagir com os colegas discutindo os aspectos essenciais à produção de miniconto. 	<p>(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas (BRASIL, 2017, p. 127).</p>	<p>Troca-troca</p> <p>Os alunos serão orientados a trocarem seus minicontos entre os colegas para que os mesmos possam fazer as colocações acerca da produção escrita.</p> <p>O professor orientará os alunos para que não apaguem, riscuem ou escrevam dentro do texto do colega. E que escrevam abaixo do texto algumas observações necessárias.</p> <p>Lembrando que os alunos terão em mãos uma lista de constatações que servirá de subsídio na escrita do miniconto.</p>

Desse modo, para esta atividade foi disponibilizado aos discentes um questionário de autocorreção textual²⁰, ou seja, uma ficha de auto avaliação do texto para que os estudantes pudessem fazer as revisões embasadas na proposta dada pelo professor, em um período de uma hora aula.

Os alunos tiveram que realizar conjuntamente a revisão de seus textos, de maneira que os mesmos pudessem curtir, ou não, a produção do colega, bem como, inserir comentários abaixo do texto, expondo suas opiniões acerca do

²⁰ Ver em apêndice 03.

miniconto produzido ou dando sugestões que colaborassem para a construção dos minicontos. Assim, os estudantes foram posicionados em uma roda, e em dupla, foram instigados a avaliarem o texto um do outro, atentando sempre, aos recursos linguísticos. Além dos alunos, o professor também colaborou, operando análises e sugerindo em que poderiam melhorar.

No decorrer da aula, pude perceber o entrosamento e a interação da turma no momento da revisão, sendo sempre construtivos quanto às correções realizadas em dupla, e ao fim, coletivamente. Na ocasião, foi dado espaço para que os alunos pudessem ler seus textos em voz alta, para que assim todos colaborassem com a construção dos minicontos. Ao fim das análises foi prescrito um espaço de tempo para que todos pudessem fazer as devidas correções e reescritas de seus textos, sendo posteriormente entregues ao professor.

Recorrendo aos objetivos propostos com esta oficina, e analisando o desenvolvimento da atividade, infere-se que todos os alunos realizaram a proposta com entusiasmo, sendo participativos e construtivos com suas análises. Ademais, é interessante ressaltar que o processo de produção escrita deu-se de forma passiva e interativa, apresentando um método alternativo e inovador de se trabalhar com a escrita em sala de aula. Por outro lado, os alunos estavam sempre atentos à atividade, demonstrando interesse, o que contesta a minha fala inicial, que a maioria dos discente não se mantém interessados com os exercícios de escrita ofertados nas aulas de português.

Ao término da escrita dos minicontos, foi dado início aos preparativos para exposição e divulgação dos textos dos alunos por meio da culminância da pesquisa, com intuito de valorizar os textos, bem como, conscientizar a população quanto aos problemas de bullying na escola.

2.5.12 Pulando o muro da escola: Intervenção literária urbana e exposição de minicontos

Preliminarmente, cabe a esta fase da intervenção ultrapassar os limites da sala de aula, levando o movimento literário a outras pessoas. Assim sendo, esta pesquisa pretendeu abarcar a literatura e também associá-la à promoção da cidadania através da exposição pública de minicontos com temática voltada ao tema bullying.

Os minicontos produzidos pelos alunos foram expostos em praça pública com intuito de divulgar os textos e convidar a comunidade a refletir sobre as consequências do bullying. Por esse motivo, providenciamos a intervenção literária urbana²¹, a primeira realizada na cidade.

Figura 17 - Intervenção Literária Urbana



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Quanto a materialização dos minicontos, baseou-se na estrutura do livro *Dois Palitos*²², do autor Samir Mesquita, que criativamente conseguiu reunir 50 minicontos dentro de uma caixinha de fósforos. Desta forma, os minicontos produzidos pelos discentes foram fixados em caixas de fósforos customizadas e identificadas com o título do projeto, o que com isso objetivava também com esta intervenção res(significar) a prática de produção de textos na perspectiva da autonomia autoral, isto é, fazer com que os discentes se sentem autores dos seus próprios textos, valorizando as competências da escrita pertencentes a eles.

²¹ Ver mais imagens em anexo 02.

²² Ver anexo 01 com ilustração do livro.

Figura 18 - Livreto de minicontos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Ademais, os livros foram confeccionados e produzidos coletivamente com os alunos participantes da pesquisa, o que apresentou de forma positiva a interação e apreço dos discentes com o produto final do processo da escrita. Assim, as caixas de fósforos foram coletadas por eles em casa, logo foram avisados desde do início do projeto quanto a utilização das caixinhas para a produção do pequeno livro de minicontos.

Figura 19 - Confeção de livros de minicontos realizados pelos alunos



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Ao longo das oficinas de escrita, era visível a motivação e preocupação dos discentes em estar sempre aperfeiçoando o texto com intuito de apresentar um trabalho que agradasse o público de leitores. Gonzáles (2009, p. 205) propõe que é preciso escrever para leitores, ou seja “os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor”. Ademais, a partir da realização das atividades de escrita, trabalhadas em sala de aula, os alunos puderam sair do campo de redatores do próprio texto, para ocuparem a função de autor, sendo capazes de criarem condições de enunciação, histórias e provocar efeitos de sentido nos contextos elaborados pelos seus leitores.

Assim, a divulgação dos textos dos alunos foi imprescindível para romper com as práticas mecânicas e tradicionais de produção textual, em que o aluno escreve apenas para o professor e com um único objetivo: obtenção de nota. Logo, o estudante não escreve porque é um exercício instruído pelo docente, mas, principalmente pela construção da relação do texto com seus leitores, na tentativa de elaborar, em seu enunciado, a imagem do leitor.

Dando sequência a este processo de divulgação dos textos, foi realizado um evento na qual seria exposto as atividades realizadas pelos alunos, os livros confeccionados por eles, e algumas discussões sobre o assunto.

Figura 20 - Culminância do projeto Somos Todos Extraordinários



Fonte: Capturada pela pesquisadora.

Para a culminância da pesquisa, foram convidados²³ os agentes públicos responsáveis pelas políticas públicas do município, bem como, profissionais e alunos de outras instituições de ensino, contando também com palestra sobre bullying ministrada pela psicóloga do município.

É importante salientar que os discentes também contribuíram na organização do evento, tendo em vista que os murais utilizados foram desenhados e escritos por eles, causando uma certa empolgação entre os discentes. Desta forma, o evento²⁴ culminou não apenas com a exposição dos livretos de minicontos, e também com apresentações e reflexões sobre bullying associadas ao contexto do filme trabalhado nas oficinas de ensino e aprendizagem.

Em suma, vê-se que o evento não surtiu efeitos apenas no conhecimento linguístico e literário, mas também nas relações sociais, na construção de ideologias e personalidades, prezando principalmente pela relação afetiva entre os alunos da instituição em que realizou-se a pesquisa. Por outro lado, era visível também a autonomia dos discentes frente ao gênero miniconto e às discussões sobre o tema, abordando de forma crítica e reflexiva pontos referentes a cidadania, o respeito e amor ao próximo. Desse modo, após perpassar a fase de exploração e intervenção, os estudantes foram responsáveis por avaliarem o desenvolvimento de todas as etapas da intervenção, o que veremos na próxima subseção.

3.13 FASE DE AVALIAÇÃO: O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS

Com intuito de avaliar o desempenho das oficinas, foram propostas aos alunos, através de uma roda de conversa, discussões sobre o desenvolvimento das atividades. Assim, os estudantes foram orientados quanto a importância da participação deles para o aproveitamento da pesquisa, como também para verificar o nível de aprendizado dos mesmos, além do mais, foram avisados quanto ao respeito ao turno de fala²⁵ e opinião do colega.

Posicionados em círculo, foram abertas discussões, sendo os alunos questionados com perguntas do tipo: Você sentiu alguma dificuldade no decorrer

²³ Ver foto de convite em anexo

²⁴ Ver em anexo 03 as fotos do evento.

²⁵ Turno de fala corresponde a vez de falar de cada participante de uma conversa.

das atividades? Qual é o seu posicionamento sobre as atividades de produção escrita realizadas em sala de aula? O que tem mais gostado?

Desta forma, quando perguntados sobre as dificuldades apresentadas, a maioria dos alunos citaram o estranhamento em ter que produzir uma micronarrativa constituída de poucos caracteres, logo estavam acostumados em construir narrativas com mais de um parágrafo. Por outro lado, por ser um gênero emergente, o miniconto ainda é algo novo para os alunos, tendo em vista deste não estar inserido no currículo educacional e nos livros didáticos. Por conseguinte, o trabalho em sala de aula com minicontos propiciou muito além do conhecimento do gênero, mas principalmente, contribuiu para a aquisição das habilidades de leitura, tais como, compreender, inferir ou criar hipóteses, criticar, analisar, etc, bem como, as habilidades de escrita.

Posteriormente, perguntou-se sobre a opinião dos alunos quanto aos métodos utilizados durante a intervenção, principalmente, se tratando da abordagem de escrita criativa realizada em sala de aula, o que para grande parte dos discentes, as atividades foram mais interessantes e motivadoras, despertando a criatividade de produção dos participantes. Quando perguntados sobre o apreço pelas oficinas, todos os alunos consideraram as atividades eficientes e dinâmicas, o que foi possível ver no decorrer das aulas através da participação de todos, da interação e envolvimento dos discentes na realização dos exercícios.

Ao fim desta fase da pesquisa, depreende-se que as oficinas aplicadas nesta turma foram eficazes quanto ao desenvolvimento das competências relacionadas a leitura e escrita, principalmente na aquisição das habilidades de inferir e criar condições contextuais acerca do texto, e produzir enunciados de forma autônoma, o que desta forma contribui para a formação de leitores e escritores proficientes, além de promover a empatia entre os alunos e também dos alunos com a realização da pesquisa. Por outro lado vejo o presente estudo como uma forma de amadurecimento profissional quanto às minhas práticas de ensino e conhecimento teórico, e principalmente amadurecimento e realização pessoal, logo, por muito tempo fui vítima de bullying, estigmatizada e indefesa e com a intervenção pude está abordando esse tema em sala de aula, de forma que tem aquietado minhas lembranças turbulentas de situações vivenciadas de

bullying e provocado em mim, o desejo de realização própria, pois hoje pude fazer o que ontem não fizeram por mim.

No próximo capítulo apresentamos os minicontos produzidos pelos alunos com a finalidade de aferirmos o desempenho dos discentes nas habilidades de escrita.

Capítulo 3 – Corpus da pesquisa: Análise das produções textuais dos alunos

Figura 21 - Culminância da intervenção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesta sessão são apresentadas análises das produções textuais realizadas pelos alunos para que possamos observar o papel desempenhado pelas oficinas aplicadas. Desse modo, as categorias utilizadas para análise não se restringem à verificação da utilização de elementos gramaticais, mas essencialmente aos aspectos semânticos da construção textual, prezando essencialmente as temáticas realizadas no decorrer da intervenção.

Sobre análise textual, Antunes diz que:

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e como elementos da situação, os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. (ANTUNES, 2010, p. 49)

Assim, para esta pesquisa as categorias utilizadas conferem a constatação dos pressupostos pertencentes ao gênero miniconto, tais como: a narratividade, a brevidade, os efeitos de sentido, concisão e abertura. Ademais, primou-se também em avaliar a capacidade dos discentes em apresentar a intencionalidade na construção textual, isto é, verificar se o aluno foi capaz de manter a temática abordada, o bullying, de forma coerente e coesa no decorrer da sua produção escrita.

Quanto a intencionalidade, Antunes (2009, p. 75) conceitua como “a predisposição do falante para comportar-se eficientemente em sua atividade verbal, ou seja, para apenas dizer coisas que têm sentido – em passagens coesas e coerentes – e que sejam portanto, interpretáveis”. Nessa perspectiva, a intencionalidade compreende a capacidade do produtor construir sentidos no decorrer do enunciado.

Koch e Elias expõem algumas estratégias essenciais ao escritor, dentre elas:

Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
“Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita. (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34)

Desse modo, as análises envolverão as habilidades dos discentes na produção escrita, tendo em vista: o desenvolvimento das ideias, prioritariamente,

a progressão textual; o conteúdo temático; a referenciação implícita e explícita dos discursos; e adequação ao gênero proposto.

Segundo Koch e Elias (2017, p. 132), na atividade de escrita é indubitável a admissão de referentes, isto é, “o processo que diz respeito às diversas formas de introdução no texto, de novas entidades ou referentes”, na qual as autoras denominam de referenciação. Por outro lado, Antunes (2009) diz que:

Compor um texto é, na verdade, promover uma inter-ação, ao mesmo tempo, linguística e social. Inclui a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística. (ANTUNES, 2009, p. 81)

Nesta pesquisa o *corpus* é formado por vinte e cinco produções textuais²⁶, objeto da nossa pesquisa, que foi utilizado com intuito de verificar as habilidades dos alunos em produzirem textos do gênero miniconto, atendendo ao propósito comunicativo e emprego semântico de acordo com a intencionalidade textual. Reitera-se que as produções aqui analisadas surgiram a partir das oficinas de escrita criativa aplicadas para a intervenção pedagógica, o que nos permite, de certo modo, ao final dessas discussões, analisar também a eficácia da aplicabilidade do método de escrita criativa na prática de ensino e aprendizagem de produção de textos. Assim, as próximas discussões atentam-se para as análises discursivas dos textos elaborados pelos alunos, que por organização, serão separados por contextos temáticos distintos.

3.1 Sofrimento como tema de minicontos produzidos por alunos

No decorrer das oficinas trabalhadas em sala de aula foram debatidos assuntos relacionados com situações de bullying, nas quais os discentes puderam, através de suas produções textuais, abordar temas que ora foram discutidos em sala de aula, através das notícias utilizadas para a produção escrita e/ou que fazem parte do contexto de vida dos mesmos. Nesse aspecto, uma das temáticas mais utilizadas pelos estudantes foi o sofrimento da vítima frente as agressões de bullying. Vejamos alguns exemplos:

²⁶ Ver todas as produções em anexos 04.

Figura 22 - Miniconto 01

uma menina com um
sorriso estranho,
que escondia seu
sofrimento



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 23 - Miniconto 02

Quando ele chorava de tanta
tristeza.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 24 - Miniconto 03

um dia churrasco
Um dia churrasco cheio de alegria retratou um
dia triste.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Repare-se que ambos os textos apresentam lacunas na descrição, o que evidencia a habilidade dos alunos na construção semântica dos minicontos, envolvendo o leitor no empenho de emprestar, inferir sentidos e compor a narrativa.

Desta forma, o enunciado 01 traz para as discussões a possível interpretação: na primeira linha o discente revela quem seria a personagem da narração, “uma menina”, que logo é caracterizada pela expressão “sorriso estranho”. Por conseguinte, pode-se inferir que o adjetivo utilizado para designar o sorriso da personagem correlaciona com o sofrimento advertido no final do miniconto, o que depende-se que “a menina”, carrega por trás do sorriso, uma história de muita tristeza, angústia e padecimento, que nesse contexto representa uma das características da maioria das vítimas de bullying, omissoras das situações vivenciadas.

Assim, pode ser visto também nos minicontos 02 e 03 o sofrimento implícito dos personagens. No texto 02, o aluno-autor expressa o sofrimento da vítima através do verbo “chorava”, que nesses termos relaciona com o verbo “sobreviver” utilizado no final do discurso. Ao inferir sobre o contexto abordado neste enunciado, verifica-se que o motivo do sofrimento do personagem não é exposto, logo subentende-se que o choro da vítima seja consequência de algum tipo de exclusão, violência física, moral ou psicológica. Posteriormente, o discente complementa que o personagem “tenta sobreviver”, ou seja, estas duas últimas expressões foram utilizadas de forma metafórica, para simbolizar a condição psíquica das vítimas de bullying, e consequências desse tipo de violência, *a priori*, a depressão.

Já no miniconto 03 há ausência de personagem, ficando implícito a existência dele (a), entretanto o dia é utilizado para marcar a condição temporal da situação exposta, em que há mudança repentina de sentimentos: ora aquele dia está cheio de alegria e que de repente está triste. Nessa situação, fica subentendido o enredo construído por trás da micronarrativa, cabendo aos leitores realizarem interpretações que dependerão da circunstância, do contexto social, histórico, psicológico de quem lê. Assim, partindo das discussões realizadas em sala de aula e sobretudo da temática contextualizada nos minicontos produzidos pelos discentes, depende-se que o aluno-autor ao produzir este enunciado, utilizou as expressões “alegria” e “tristeza” para simular as situações de bullying e principalmente os sentimentos desencadeados nas vítimas, ora a alegria é desconstruída para dar espaço ao sofrimento. Novamente, o texto realizado evidencia as consequências do bullying, especialmente no campo psicológico das vítimas.

As três micronarrativas omitem os motivos que levaram ao sofrimento dos personagens vítimas, o que corrobora para a incompletude do discurso, isto é, as lacunas preenchíveis pelo contexto e conhecimento do leitor. Nesse caso, as construções textuais aproximam-se das particularidades do gênero miniconto, visto que os discentes foram capazes de construir narrativas que apesar da brevidade em caracteres, e a omissão de descrição, dão abertura para a multiplicidade de efeitos gerados através das informações implícitas. Nesse ponto, os textos apresentados instigam o leitor a desenvolver a narração subjacente que justifica os pretextos desencadeados a partir do sofrimento do personagem de cada enunciado, possibilitando a ele a tarefa de prosseguir com o segmento do texto.

Todos os recursos textuais empregados pelos alunos foram utilizados de forma a determinar o gênero miniconto, haja visto que a referenciação implícita é empregada propositalmente de modo que dê ao leitor a responsabilidade de decifrar as entrelinhas dos textos realizando leitura crítica e inferencial. No miniconto é imperioso a incompletude seletiva, que Antunes (2010, p. 110) define como os dados omitidos, que se situam na mesma ordem de generalidade, o que ela complementa que “muita coisa não precisa ser dita explicitamente, confirmando-se o princípio de que o discurso, para ser pragmaticamente relevante e coerente, tem que ser incompleto” (ANTUNES, 2010, p. 115).

Sobre os elementos imagéticos, apenas o discente autor do miniconto 01 utiliza, logo o emoticon exposto representa o aspecto emocional do personagem da narrativa evidente na fisionomia assustada, olhar apreensivo e sorriso franzino. Essa imagem, indubitavelmente, foi um recurso utilizado pelo autor para ajudar o leitor na construção de hipóteses contextuais e assim, provocar nele a reflexão sobre os sujeitos que são marginalizados pela violência do bullying.

Quanto ao conteúdo temático, observa-se que o bullying nesses textos está relacionado ao sentimento de tristeza sofrida pelos personagens que no texto 01 é escondida no sorriso disfarçado, no miniconto 02, é explícita através do choro da vítima e no texto 03, pela inconstância de sentimentos: ora alegria, ora tristeza. Essas constatações nos levam a refletir sobre as características das vítimas de bullying, além de constatar os malefícios desencadeados por atitudes violentas de exclusão e repreensão do outro.

Outrossim, foi possível observar que maioria dos discursos construídos nos minicontos apontam para as discussões realizadas em sala de aula e dos materiais de apoio utilizados, retratando sempre o sofrimento das vítimas do bullying, fazendo o leitor refletir sobre as consequências de tal problemática. Os textos abaixo seguem a mesma temática em discussão, retratando o bullying como sinônimo de dor, tristeza e sofrimento.

Figura 25 - Miniconto 04

A photograph of a handwritten note in black ink on a white background. The text is written in a cursive, slightly slanted script. It reads: "Seria bullying da achara os maus defeitos e não minha qualidade." There are some faint marks and a small dot at the end of the last line.

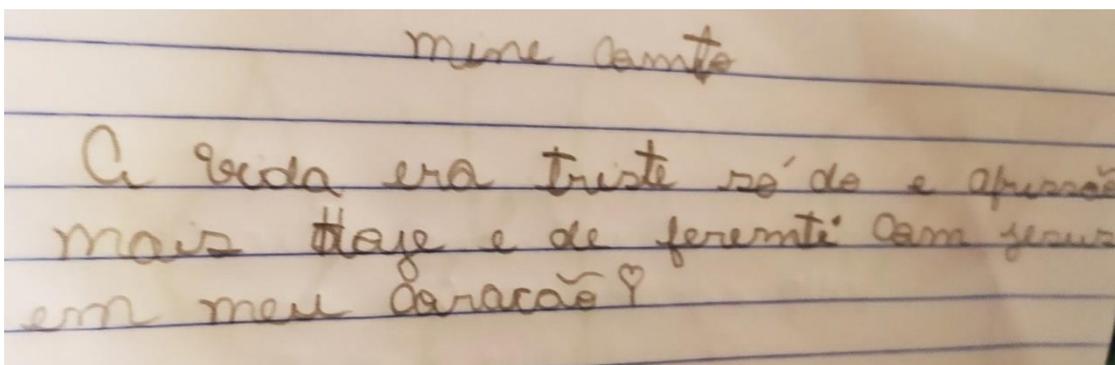
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 26 - Miniconto 05

A photograph of a handwritten note in blue ink on a white background. The text is written in a cursive script. It reads: "Bullying Triste dar que as pessoas sentem até o fim." The word "Bullying" is written at the top, and the rest of the text follows below it.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 27 - Miniconto 06



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Nesse ínterim, analisando os minicontos acima, observamos que todos eles utilizam o bullying como tema central dos discursos. Tendo em vista que no miniconto 04 o aluno-autor tematiza o bullying associando esse ato violento aos defeitos da vítima. Assim, compreende-se que o enredo foi construído acerca das situações de preconceito e discriminação, logo os defeitos do personagem são utilizados como justificativa para tal violência, em que ele confessa a omissão das qualidades dele por parte do agressor. Sendo assim, o enredo traz em discussão o posicionamento do agressor que se aproveita da vulnerabilidade, dos defeitos ou a condição da vítima para ofender, menosprezar, humilhar, zombar, uma vez que as qualidades são passadas por despercebidas pelo provocador.

Enquanto no miniconto 05, o discente titula seu texto com o termo "bullying", que logo é conceituado no decorrer do enunciado. Desta forma, o aluno-autor traz a definição do bullying correlacionando à condição de sofrimento, que é marcado pelas expressões "triste" e "dor". A narrativa empregada retrata os sentimentos da maioria das vítimas, que sentem-se tristes e vazias, no entanto, o discente complementa no final do texto que "as pessoas sentem até o fim", o que causa dúvidas no leitor sobre o que seria esse "até o fim", seria sofrer até a morte? Nessas condições, o texto traz uma incompletude do discurso, deixando para o leitor a função de complementar o enredo do texto.

Por fim, o enunciado 06 "A vida era triste, só dor e opressão, mas hoje é diferente com Jesus no meu coração" retrata a mudança temporal vinculada a condição psicológica do personagem. A narrativa apresenta a comparação entre

o passado e o presente, o que subentende-se que a superação do personagem ocorre a partir da aceitação de Jesus. Contudo, o texto deixa implícito as causas do sofrimento da vítima, o que nos leva a crer, devido as abordagens realizadas em sala de aula, que o aluno aborda implicitamente o sofrimento ocasionado pelo ato do bullying, sendo retratado através das expressões “triste”, “dor” e “opressão”. O tempo da narrativa é marcado pelos verbos “era” e “é”, o que justifica duas situações distintas em tempos diferentes, a primeira de sofrimento e a última de superação, o que deixa subentendido a pretensão do autor em motivar os leitores e possíveis vítimas de bullying à possibilidade de sobrelevação.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, os textos acima correspondem às características do gênero miniconto, logo os discentes conseguiram manter a brevidade, isto é, na quantidade de caracteres, e concisão, ou seja, a mensagem foi transmitida com êxito no espaço mínimo apresentado no texto, tendo em vista que os minicontos acima expõem com clareza o sofrimento dos personagens, logo é evidente que os mesmos souberam medir as informações de forma que mantivessem a narratividade.

É importante frisar a complexidade desta última categoria do gênero miniconto, logo é ela que distingue este texto dos outros gêneros, visto que é preciso manter a essência do conto dentro do miniconto, onde o leitor é capaz de construir o enredo da história narrada. Assim podemos considerar que há narratividade nos enunciados acima, exceto no miniconto 05, em que o aluno-autor não utiliza os recursos da narração, não havendo personagens, espaço ou tempo da história.

Em relação aos efeitos gerados a partir da leitura dos minicontos, verifica-se que ambos os textos provocam no leitor o anseio em construir a narrativa implícita, logo, a ausência de descrição presente nos enunciados analisados desperta estes efeitos. Outrossim, dentre os três minicontos acredita-se que o miniconto 04 é o que mais aproxima dos efeitos almejados dentro das especificidades do gênero em questão, logo apresenta todos os elementos da narração de forma subentendida, enquanto os textos 05 e 06 oportunizam evidências quanto a temática e enredo textual, o que descaracteriza a função do leitor em criar suposições acerca do que se lê.

Ainda sobre o texto 04, o aluno-autor realizou com eficácia as escolhas lexicais, por outro lado, no enunciado 06 o discente utiliza a rima como recurso

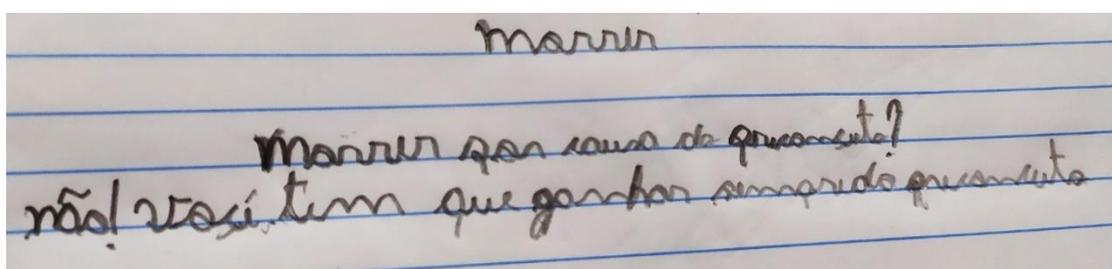
textual, o que supõe-se a verossimilhança acreditada pelo aluno entre o gênero miniconto e a poesia, uma vez que muitos dos alunos no decorrer das aulas questionavam o tamanho do miniconto associando a poesia.

Durante as análises verificamos que a maioria dos textos produzidos pelos alunos estão concomitante às discussões realizadas em sala de aula, ao filme apresentado, às notícias utilizadas, ou seja, as temáticas empregadas corroboraram com os objetivos da intervenção, de forma que fizessem os discentes produzirem minicontos e refletirem sobre os malefícios desencadeados pelo bullying.

3.2 Morte como consequência do bullying: tema de minicontos

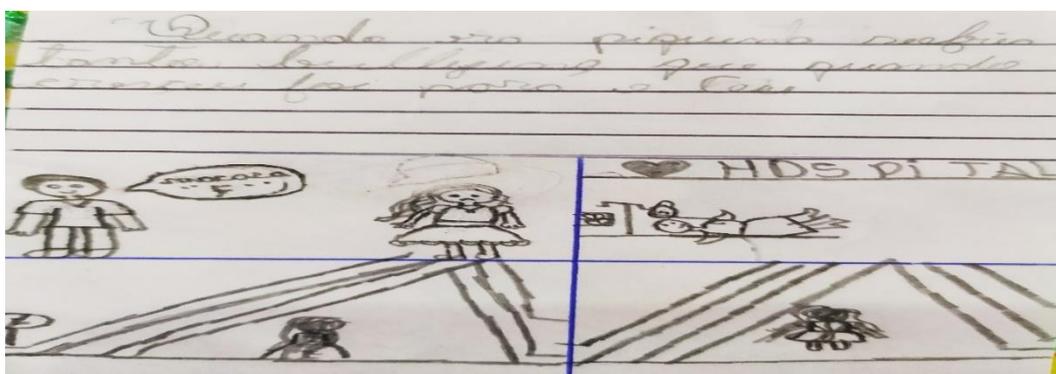
No percurso das oficinas, foram abordadas definições, causas e consequências do bullying, além de ilustrá-lo por meio da exposição de casos reais de homicídio e suicídio por conta desse tipo de violência. Nesse caso, foi possível observar abordagens dessa categoria em alguns dos minicontos produzidos pelos discentes.

Figura 28 - Miniconto 07



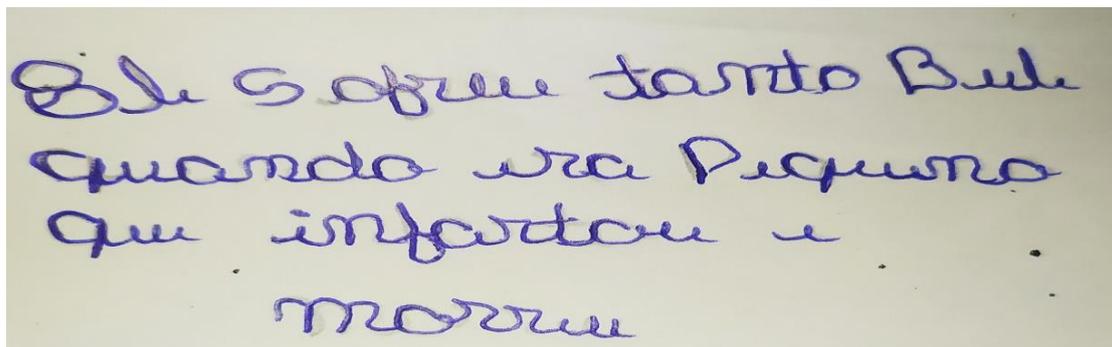
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 29 - Miniconto 08



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 30 - Miniconto 09



Ele sofreu tanto Bullying quando era Pequeno que infartou e morreu

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Diante o exposto, vê-se que ambos os textos retratam a morte como consequência do bullying, tendo em vista que a mesma é utilizada em contextos diferentes em cada uma das instâncias. A partir das análises constatamos que todos eles atendem aos critérios e características do gênero miniconto, tendo em vista a brevidade de caracteres, a concisão no sentido da abordagem temática, a estrutura narrativa, logo os autores conseguiram manter o enredo dentro do espaço mínimo de expressões.

Com isso, temos o texto 07 que, *a priori*, faz uma relação entre o preconceito com a morte, quando questiona o leitor sobre as atitudes das vítimas diante a uma situação de bullying. Assim, o aluno-autor diz: “*Morrer por causa do preconceito? Não! Você tem que ganhar sempre do preconceito*”, visto que o verbo “morrer” foi utilizado para designar os casos de suicídios decorrentes de violências preconceituosas. Por outro lado, o discente instiga os leitores e vítimas de bullying a vencerem os preconceitos, demonstrando implicitamente que a morte não é a solução para essa problemática.

Nos textos 08 e 09 é perceptível as semelhanças entre os discursos, sendo que os discentes apresentam enredo e posicionamento muito similares. No miniconto 08 de determinado aluno(a) temos:

“*Quando era pequena sofria tanto bullying que quando cresceu foi para o céu*”.

Assim sendo, o enredo traz explicitamente o bullying como vilão da circunstância aferida, em que infere-se que o personagem representado pelo adjetivo “pequena” sofre bullying na infância e que morre quando adulto, tendo em vista a utilização eufêmica da expressão “foi para o céu” para representar a morte. No entanto, o texto apenas trata a morte como consequência do preconceito advertido no passado, porém, não apresenta detalhes que sustentem a essa morte, ora pode ser um suicídio, ora homicídio, o que de imediato é esclarecido nas ilustrações utilizadas abaixo do texto. Cabe aqui ressaltar que a abordagem inicial realizada em sala de aula explicitou alguns casos reais de bullying, logo menciono o caso de Weligton Menezes para exemplificar os perigos desse tipo de violência.

Ainda no texto 08 é importante destacar que o aluno buscou utilizar a linguagem não verbal, isto é, imagens, que sustentassem a ideia alçada no miniconto produzido. Assim, temos no primeiro quadradinho uma situação de xingamento entre dois personagens, em que um deles chama a colega de “macaca”, o que posteriormente tem provocado o suicídio da vítima.

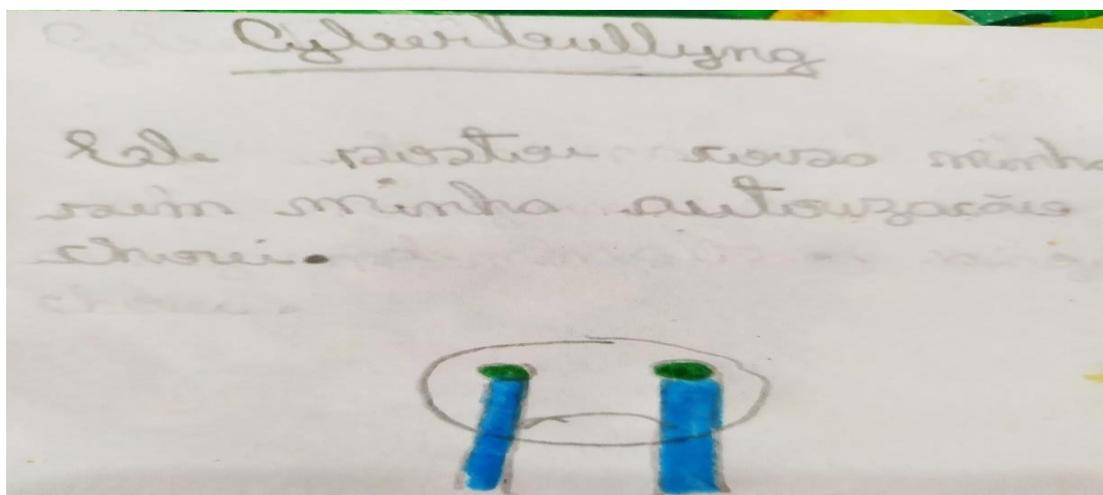
Por fim, o último miniconto dessa subseção difere do texto 08 apenas no desfecho do enredo e no gênero do personagem, logo o enunciado 08 retrata o suicídio como consequência do bullying, enquanto o miniconto 09 traz o infarto como pretexto para a morte. Nesse ínterim, a vítima apontada pelo pronome “ele” sofre bullying ainda quando criança, o que posteriormente tem desencadeado o infarto, causa da morte do personagem vítima.

Desta forma, constatamos que os referentes textos contextualizam a morte como decorrência das provocações de bullying, de forma que desperte no leitor reflexões sobre os malefícios suscitados por xingamentos, exclusão e preconceito. Em outros termos, vale ressaltar que a escrita nessa turma foi utilizada não apenas como exposição de ideias, ou construção semântica, mas principalmente, como liberdade de expressão, oportunidade de expor sentimentos guardados e histórias vivenciadas.

3.3 Cyberbullying

Um dos temas abordados em sala de aula, no decorrer das oficinas, foi o bullying praticado no espaço virtual, denominado de cyberbullying. No período das atividades, noticiários transmitiam nas redes sociais e telejornais o caso de bullying provocado pelo cantor Mc Gui ao postar um vídeo que zombava de uma garotinha com câncer, sendo esta situação utilizada como pretexto para as discussões sobre bullying em sala de aula, bem como, instrumento para as produções textuais de minicontos em que exponho abaixo.

Figura 31 - Miniconto 10



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O texto acima apresenta como título o conteúdo temático empregado no decorrer da narração, no qual utiliza como referencial o *cyberbullying*, um dos temas discutidos nas oficinas. O enunciado construído elenca as situações de bullying ocorridas no campo virtual, visto que o sujeito indefinido, referenciado pelo pronome “ele”, provoca a ação de expor a privacidade da vítima, causando sofrimento e dor.

Por outro lado, a utilização da expressão “coisa minha”, infere a exposição da intimidade da vítima (fotos, vídeos, etc), de forma que ridicularize-a. Antemão, o verbo “postou” é utilizado no tempo passado para explicitar uma situação já acontecida, o que se relaciona com o verbo “chorei”, empregado no final do texto,

em que o aluno-autor²⁷ utiliza este termo para enfatizar a reação da vítima perante atitude do agressor, retratando assim, as consequências e efeitos decorrentes do bullying.

Ao final do enunciado, o aluno-autor utiliza como recurso textual a imagem do emoji, expressando o choro, para ilustrar o sentido empregado no texto, e com o verbo “chorei” utilizado no final do miniconto. Quanto a progressão temática, o discente conseguiu manter a sequência de ideias, abordando de forma concisa o tema em discussão. Além disso, o autor estabelece equilíbrio entre os dois períodos, haja visto que o verbo “chorei” relaciona-se com o referente posto na primeira oração.

Partindo da premissa de análise textual, o referido enunciado apresenta as especificidades do gênero miniconto, relativas a brevidade, narratividade, concisão e efeitos de sentido. O texto verbal possui sessenta e cinco caracteres, incluso espaçamentos e título, o que reforça a caracterização do texto ao gênero miniconto, atendendo a principal característica desse gênero que é a brevidade.

Em contrapartida, embora o texto mencionado apresente uma quantidade mínima de caracteres, o mesmo não expõe referenciação implícita, apresentando uma estrutura completa de ações que envolvem o contexto dos personagens, o que de tal forma nega a existência de abertura contextual, isto é, a presença de elementos implícitos, que sustentam a construção de sentidos e inferências do leitor.

O texto utiliza de vários referentes que servem de pistas para a interpretação textual, contudo, na produção escrita, o aluno-autor foi conciso e objetivo quanto a abordagem semântica, atendendo a mais uma das características do gênero trabalhado, a concisão. Digo então que o miniconto analisado retrata, em sua narratividade, elementos necessários para a compreensão leitora, ora, o autor-aluno utiliza, com exatidão, poucos caracteres que são suficientes para despertar no leitor a construção de sentidos.

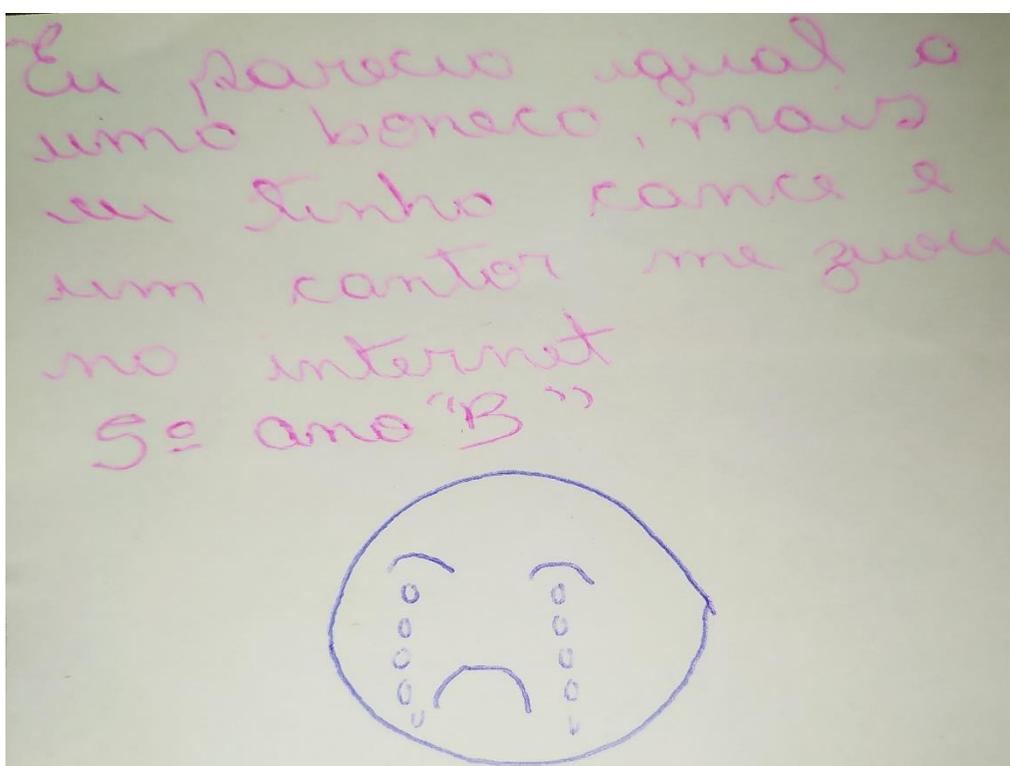
Quanto aos efeitos de sentido, o texto provoca a reflexão e a compreensão da temática abordada, o que sugere-se que o leitor seja capaz de inferir, criar suposições, meditar sobre a problemática do bullying no meio virtual, bem como, compreender o posicionamento dos personagens do bullying, ora

²⁷ Nomenclatura utilizada pela pesquisadora para nomear os alunos escritores e produtores dos minicontos.

vítima, ora agressor. Desta forma, através da sua produção textual, o aluno-autor foi capaz de emitir a intencionalidade, logo, expressa com clareza os pressupostos semânticos, ofertando assim um texto coeso e coerente.

Nesse íterim, o miniconto estudado estabelece relação dialógica com as situações vivenciadas no dia a dia dos discentes e, até mesmo, com os contextos atuais de bullying, decorrentes do mal uso dos recursos midiáticos, o que nessa abordagem enunciativa é tratada de forma clara e objetiva. Além deste, foi produzido também outro enunciado com a mesma abordagem, vejamos:

Figura 32 - Miniconto 11



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Fazendo a leitura do enunciado acima, percebe-se que o texto dirige-se para o episódio de bullying vivenciado por um garota com câncer, cujo agressor era uma figura pública. Em análise discursiva, o autor não utiliza a omissão de elementos no decorrer da construção textual, descaracterizando uma das peculiaridades do gênero miniconto.

Outrossim, o aluno-autor utiliza o pronome “eu” para reportar-se ao sujeito da enunciação, vítima do bullying cometido por um cantor, embora não seja mencionado quem seja. Desta maneira, as escolhas lexicais em “Eu parecia

igual uma boneca”, por hora não contribuem para coerência e coesão do texto, apresentando concordâncias redundantes que, entretanto, não interferem na lógica de sentidos.

Para efeito semântico, a primeira e segunda linha do texto traz a comparação do personagem com uma boneca, no intuito de remeter beleza e encanto como característica do “eu”. Contudo, o aluno-autor implicitamente demonstra não compreender a atitude do agressor, tendo em vista que a beleza é mantida no personagem, e ao mesmo tempo o estudante assinala os motivos de sofrer bullying, associando-os ao câncer como sinônimo de negação e vulnerabilidade.

Na primeira linha do texto, o aluno-autor utiliza o verbo “parecia” para designar uma ação incompleta, uma vez que no decorrer do discurso o mesmo incita que a beleza com que ele acreditava ter, não possui mais, ora, infere-se que a ação do bullying desconstruiu toda a perfeição adquirida antes. Novamente, este segundo texto traz, em suas discussões, questões pertinentes ao bullying virtual, sendo referenciado pela expressão “na internet” no final do texto. Assim, o enunciado acima retrata o mal uso das redes sociais, utilizadas para denegrir, macular, ofender e violentar as vítimas desse ato violento. Não obstante, o aluno-autor utiliza elementos iconográficos para estabelecer efeitos de sentidos, e assim, evidenciar o contexto do texto através da figura do emoji, que aponta implicitamente para o sofrimento da vítima diante das violências sofridas, apresentando o choro e o olhar apático personificado no miniconto.

Quanto às análises linguísticas textuais, o aluno consegue manter a brevidade do gênero, além de atender ao propósito narrativo, no qual ele apresenta sequencialmente os fatos obedecendo aos critérios de concisão e narratividade. É sabido afirmar que todo miniconto propõe a abertura de efeitos realizadas pelo leitor. Nessa parte, o enunciado tem como propósito comunicativo fazer refletir os malefícios provocados pelo bullying, além de elucidar uma situação aparente na sociedade, na qual o aluno-autor elenca mais uma das ocorrências desse tipo de violência, praticadas e expostas publicamente.

Assim a leitura e releitura deste texto faz-nos especular a narrativa empregada e associá-la com episódios divulgados nas mídias, como por exemplo, o caso de bullying praticado por um cantor que zoou uma garotinha

portadora de câncer, caso este utilizado nas discussões e oficinas de escrita de minicontos realizadas na turma.

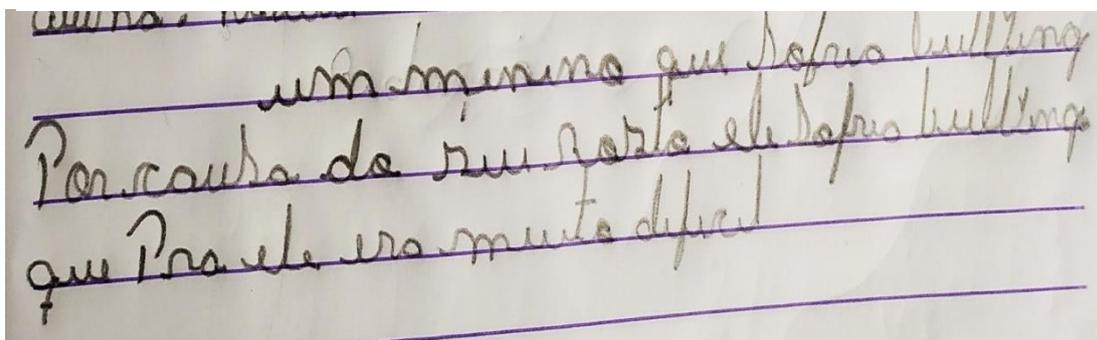
Apesar das falhas de concordância, o discurso utilizado na produção do aluno estabelece e mantém a coerência, haja visto que o mesmo tem alcançado o propósito da enunciação. Entretanto, era preciso que as expressões utilizadas no texto provocassem no leitor a desconstrução dos discursos implícitos, uma vez que, o texto acima, apresenta as informações de forma clara e objetiva, o que desconsidera a função do leitor em inferir e criar hipóteses.

A produção escrita abaixo representa os impactos das oficinas, nas quais alguns alunos preferiram abordar em seus minicontos o enredo do filme *Extraordinário* trabalhado em sala de aula.

3.4 Bullying: quando o foco é o aspecto físico da vítima

Mediante as discussões já expostas anteriormente sobre bullying, vimos que um dos pretextos para este tipo de violência é a aparência física e/ou comportamento da vítima, que é utilizado para denegrir, expor, intimidar, agredir, entre outras atitudes preconceituosas e provocantes. Nesse caso, uma dos recursos pedagógicos utilizados para reflexão dessa problemática foi o filme *Extraordinário*, que também serviu de inspiração para as produções textuais dos estudantes, visto principalmente no miniconto 12. Abaixo, temos alguns textos que ilustram esta temática.

Figura 33 - Miniconto 12



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 34 - Miniconto 13

ERA UMA MULHER
ZUADA POR QUÊ NÓS
TINH PÉ

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 35 - Miniconto 14

quanto zanda de mulher, por que ela tinha
cabelo de mulher

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 36 - Miniconto 15

Um menino jogou bola e Helen
ficou zurendo porque tem peso verde

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Perante o exposto, vemos que o texto 12 representa os impactos das oficinas quando abordado o enredo do filme *Extraordinário*. Começando pelas características composicionais, o aluno utiliza um título que nomeia a narrativa produzida. Nesse aspecto, fazendo a leitura e análise do título, identifica-se que o personagem do enunciado é explicitado a partir da expressão “um menino”,

que logo em seguida é caracterizado pelo sofrimento de ser vítima de bullying. Mas a frente, já no campo da narração, o discente justifica a angústia da vítima associando a sua fisionomia como motivo da sua tortura, quando escreve “por causa do seu rosto”. Esta expressão, empregada pelo aluno-autor, desperta no leitor o anseio em compreender a pressuposição estabelecida, o que incita-nos a entender a aparência da vítima utilizada como motivo para gozação.

Por conseguinte, os verbos utilizados no miniconto remetem a uma ação já acontecida, “sofria” e “era”, o que infere-se que o personagem já venceu o sofrimento advertido na narração. Ainda sobre os recursos textuais utilizados, o aluno utiliza o adjetivo “difícil” no final do texto para explicitar a reação emocional do personagem diante às agressões.

Enquanto nos minicontos 13 e 14, os discentes apontam situações similares, em que as vítimas caracterizam-se pela ausência de membros do corpo como motivo para gozações, tendo em vista que um dos assuntos levantados pelos alunos, no decorrer das oficinas trabalhadas, era a deficiência física apontada como causa de exclusão, preconceitos, bem como do bullying. Assim, no texto 13, temos explícito o personagem da enunciação figurada em uma mulher sem pé, apontada como vítima de zombarias e preconceitos. Nesse ínterim, o estudante utiliza a expressão “zuada” para representar a situação de bolinagem vivenciada pela vítima, expressão essa muito utilizada pelos jovens para designar “brincadeiras”, xingamentos e perseguições que explicitam a não aceitação do outro.

O texto 14, podemos traduzir da seguinte forma:

“Um menino jogando bola o homem ficou sorrindo porque tem perna torta.”

Em análise do enredo exposto, percebe-se que a vítima da situação apresentada é um menino caracterizado pela deformidade na perna, representada na sentença pelo adjetivo “torta”. O miniconto acima aponta para as situações corriqueiras de bullying na nossa sociedade, onde o riso, na maioria das vezes, é sinônimo de maldade, de indiferença, de exclusão, de ofensas. Vale ressaltar que o agressor posto na narração não é uma criança, mas um homem, isto é, uma pessoa adulta, o que explica que o bullying não é um problema existente apenas entre crianças e adolescentes, e sim em todas as relações

sociais. Traduzindo a construção textual realizada pelo aluno no miniconto 15, decodifica-se:

“Garoto zomba de menina porque ela tinha câncer. E ela fica triste e chorando.”

O texto acima expõe implicitamente uma situação verídica ocorrida no período da aplicação das oficinas, o que motivou a retratar esse acontecimento em sala de aula, caso este divulgado na mídia em que menciona a agressão do cantor com uma criança portadora de câncer. Desse modo, notícias sobre este caso foram levadas para sala de aula para serem utilizadas como recurso para as produções escritas de minicontos. Assim, o enredo retratado na sentença acima traz em discussão questões de preconceito que são recorrentes na nossa sociedade, principalmente quando o câncer atinge os aspectos físicos, causando, na maioria das vezes, afastamento social, exclusão e até mesmo a não aceitação de si. No segundo período do miniconto, são expostas as consequências do bullying, lidadas pelo personagem, sendo traduzidas pelo choro e tristeza decorrentes da zombaria sofrida.

No que diz respeito a estrutura das narrativas expostas, é perceptível que as mesmas atendem a alguns critérios do miniconto, como por exemplo, a brevidade de elementos utilizados para a construção da narrativa, a exatidão, narratividade. Ademais, o (a) aluno (a) estabelece no decorrer do texto 12 uma progressão semântica compreensível, que leva-nos a supor que esteja descrevendo o personagem Auggie Pulman, do filme trabalhado em sala de aula, tendo em vista que o personagem sofre bullying devido a uma deformidade em seu rosto.

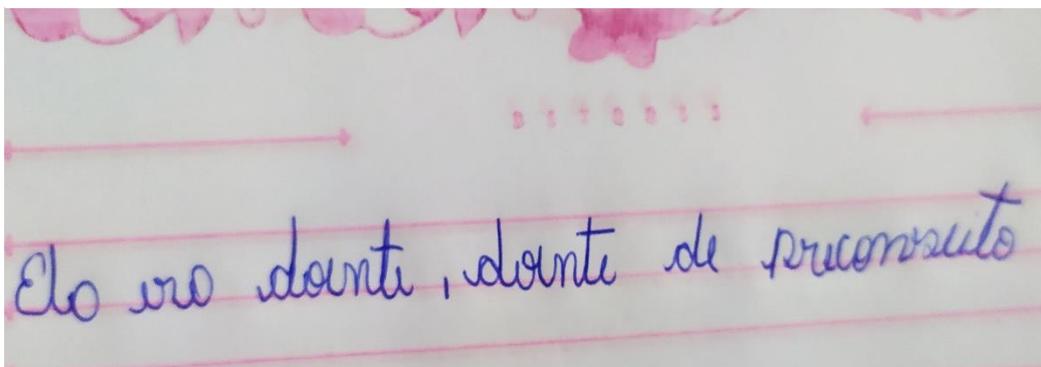
Uma das características do gênero miniconto, presente em todos os textos acima, é a brevidade, logo, todos apresentam uma quantidade mínima de caracteres. Por outro lado, as produções textuais realizados pelos alunos abordam o tema bullying de forma concisa, uma vez que o enredo é construído de maneira sucinta e ao mesmo tempo integralizado, isto é, apresenta todos os recursos necessários para uma narração. Assim sendo, vê-se que os fatos são encadeados com coerência e dialogam com o assunto trabalhado nas oficinas. É importante ressaltar que os alunos foram capazes de apresentar, em poucas linhas, uma narração completa que adequa-se ao gênero prestigiado nas aulas.

Nesse ponto, os textos produzidos em sala de aula caminham para a desconstrução de estereótipos pré-estabelecidos, da exclusão da sociedade estigmatizada e principalmente do abuso emocional de indivíduos, que se efetiva através de xingamentos e apelidos maldosos.

3.5 Quando o agressor entra em cena: tema de miniconto de aluno (a)

No decurso das atividades realizadas, foram discutidos conceitos, características, situações e também sobre os personagens do fenômeno bullying, o que motivou os alunos a relatarem casos vivenciados por eles e também a descreverem as atitudes de muitos agressores, inclusive, das vítimas, caracterizando as ações de cada personagem desse tipo de violência. O próximo texto retrata as condições psíquicas do agressor diante às atitudes violentas de bullying.

Figura 37 - Miniconto 16



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Aqui percebemos a crítica estabelecida pelo aluno-autor que utiliza o agressor como sujeito da enunciação. Neste caso o pronome “ela” define o personagem que logo é adjetivado pelo adjetivo “doente”, que metaforicamente foi utilizado para designar a maldade do sujeito, cabendo ao leitor a responsabilidade de inferir e criar suposições sobre o sentido empregado na referida palavra. Nesses termos, numa dimensão mais específica, a expressão “doente” foi utilizada como pressuposição léxico-semântica, definida por Antunes (2010, p. 117) como “o uso de uma palavra que tem, além do seu próprio significado, um outro não expressado mas reconhecível”.

É importante também ressaltar o tempo empregado do *ver ser*, o que demonstra uma condição de mudança do personagem agressor: Ela era, o que incita que não é mais, que deixou de ser preconceituosa, o que talvez justifica o posicionamento do aluno autor antes e depois das oficinas. Sendo assim, o texto do discente sugere que as oficinas podem ter surtido efeitos positivos no comportamento dos alunos referente o ato do bullying.

Em seguida, é utilizada a vírgula para separar a frase posterior, que ratifica o que foi dito anteriormente, explicando o conceito empregado sobre doente, associando essa expressão ao preconceito. Diferentemente dos outros alunos, este se destaca por retratar não o sofrimento da vítima mas a malevolência de quem pratica o bullying. Percebe-se também que o discente prefere utilizar o termo “preconceito”, apontando para todo e qualquer tipo de preconceito e não exclusivamente ao bullying.

Observamos que as escolhas lexicais foram favoráveis a construção da narrativa, e principalmente do plano estilístico do texto. A pontuação utilizada também foi essencial para reforçar o efeito temático da micronarrativa. Ademais, pôde-se perceber também que o aluno-autor foi plausível quanto as habilidades de elaborar uma narrativa com tão poucos caracteres, porém, múltiplos sentidos, tendo em vista que o enunciado provoca no leitor as capacidades de interagir e realizar as devidas interpretações inferenciais, ou seja, a partir da leitura desse texto podemos realizar diversas suposições do contexto gerado em torno dele.

Quanto a progressão temática, percebe-se que o aluno mantém com êxito a sequência do tema no decorrer da enunciação, bem como, a progressão referencial mantida na retomada da expressão “doente” no segundo período do texto, com intuito de justificar a expressão utilizada.

Cabe aqui ressaltar que o discente foi capaz de manter a intencionalidade textual, trazendo, no decorrer da escrita, elementos que relacionam com a temática abordada e com a vivência do mesmo. Quanto as características do miniconto, o texto acima preza pela brevidade, na quantidade de caracteres e na omissão de informações, além de ser conciso e exato na escolha dos termos necessários para que aja compreensão. Por outro lado, a leitura da micronarrativa pode provocar no leitor efeitos, como a reflexão sobre o posicionamento do agressor, dialogando com a abordagem discursiva realizada em sala de aula.

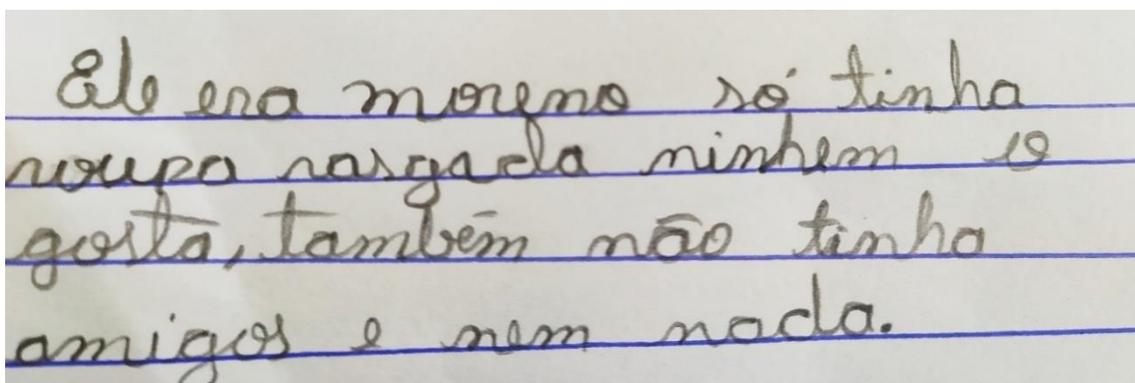
A próxima produção escrita é mais uma das exemplificações de minicontos elaborados pelos alunos que, apesar dos desvios gramaticais, todos os textos produzidos elucidam as habilidades dos discentes em construir enunciados que contribuam para a reflexão sobre a conduta humana e respeito mútuo.

3.6 Minicontos que retratam rejeição

Um dos temas mais aferidos nas abordagens dos minicontos produzidos pelos alunos foi a rejeição e também a auto rejeição, ou seja a não aceitação do outro e de si próprio, uma vez que na turma em que se realizou a pesquisa, havia uma aluna com problema de baixa autoestima por ser negra e implicitamente excluída pelos colegas. Desta forma, durante as atividades de discussões orais, prezou-se muito pelo fortalecimento de identidade, reconhecimento de valores e qualidades próprias afim de empoderá-los, estratégia utilizada para desconstruir os estereótipos negativos atribuídos pelos alunos em sala de aula.

Assim, os textos que aqui serão apresentados retratam situações de rejeição e não aceitação, vejamos:

Figura 38 - Miniconto 17



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 39 - Miniconto 18

Um menino que gosta de todo mundo mais ninguém gostava dele.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 40 - Miniconto 19

Miniconto
A menina negrinha
Existi uma menina negrinha que
dizia quando ela crescer ia
pintar o cabelo de loiro.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Os textos acima nos convida a refletir sobre as consequências da rejeição, apontada na maioria das vezes pela falta de amigos, pela reclusão, e até mesmo, a auto renegação. Assim, os três minicontos apresentados retratam situações de bullying, em que a vítima na maioria dos casos é excluída das relações sociais por não estar dentro dos parâmetros estipulados pela sociedade, tais como: cor, raça, etnia, classe social, dentre outros aspectos.

Desta forma, o miniconto dezessete ilustra os efeitos desencadeados a partir do preconceito provocado pelo agressor a não aceitação do outro pelas condições físicas da vítima. Assim, o texto inicialmente apresenta o personagem do enredo, representado pelo pronome “ele”, no qual o aluno-autor o adjetiva como um “negro” vestido de “roupas rasgadas”. Tais características o faz ser mais uma vítima de bullying, o que implicitamente justifica o fato de ser rejeitado, não ter amigos e não ser amado por ninguém. Desta forma, o discente expõe, com evidência, situações cotidianas vivenciadas por muitos indivíduos vítimas da opressão e negação às diferenças sociais. Por outro lado, a produção escrita

realizada pelo estudante reflete nas discussões pautadas em sala de aula, a *priori*, aos posicionamentos e ilustrações expostas pelos alunos de acontecimentos presenciados ou vivenciados por eles.

No miniconto dezoito, o título apresentado expõe o personagem e a ação do enredo, um menino que sofria bullying, o que de já sugere a temática abordada na sua produção escrita. Quanto a narratividade do enunciado, é apresentada mais uma vez a exclusão social, porém, o texto não apresenta pistas ou referentes que faça-nos inferir quais são as causas que provocaram a exclusão do personagem e vítima, apresentando apenas o fato do mesmo gostar de todos e ninguém gostar dele. É nítido que o discente buscou apresentar ao leitor e fazê-lo refletir sobre as situações implícitas da rejeição, ora tais atitudes geram na vítima ideologias de não ser amado (a), criando estereótipos de autonegação, vulnerabilidade psicológica, o que na maioria das vezes pode levar a quadros de depressão e até mesmo suicídio.

Já o miniconto dezenove difere dos outros minicontos apresentados nessa seção, uma vez que tacitamente apresenta a negação de si próprio. O narrador do texto caracteriza-se por narrador observador, logo, conta-se a história de outro alguém, característica essa recorrente em quase todos os minicontos produzidos pelos alunos.

Desta forma, o texto dezenove apresenta como enredo a rejeição do personagem por conta da sua própria cor, ora o mesmo era de cor negra, mas sempre quis pintar seu cabelo de loiro. Implicitamente, este miniconto nos propõe diversas reflexões sobre o posicionamento de muitas vítimas do círculo vicioso de preconceito, ora não é preciso sofrer xingamentos, zombarias, violências físicas, para ser vítima de preconceito, isto é, o próprio sistema social estereotipa qual é a cor, raça, etnia e classe aceitável na sociedade. Assim, a criança cresce com o pensamento e a auto estima estigmatizada, sendo vítima não de uma situação de bullying, porém, do processo construído de estereótipos impostos no meio social.

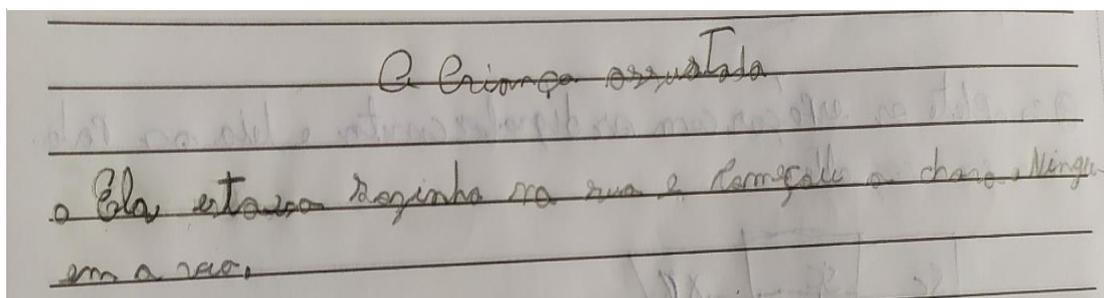
Nesses termos, os três minicontos atendem aos critérios adotados em textos deste gênero, visto que a brevidade é presente em todos eles, isto é, os alunos foram felizes quanto a quantidade mínima de caracteres utilizados. No que diz respeito a narratividade, esta também foi utilizada com êxito, tendo em vista que os textos predispõem de um enredo, que uma vez implícito, da abertura

a participação do leitor na construção semântica dos textos. Assim, os alunos-autores usaram da incompletude narrativa, ofertando referentes que implicitamente ajudaram na interpretação dos fatos apresentados, ou seja, estabeleceram um balanceamento de informações explícitas e implícitas como forma de colaborar na interpretação do enunciado.

Sobre o conteúdo temático, abordaram o *bullying* de forma a compreender os malefícios provocados por ele, partindo da postura psicológica ora da vítima ora do agressor. Além do mais, observamos nos textos aqui expostos a concentração de itens lexicais que contribuem para a compreensão textual, bem como percebemos o emprego de recursos coesivos, como, por exemplo, a substituição de um termo por outro, uso de conectivos, além de haver um paralelismo na estrutura narrativa.

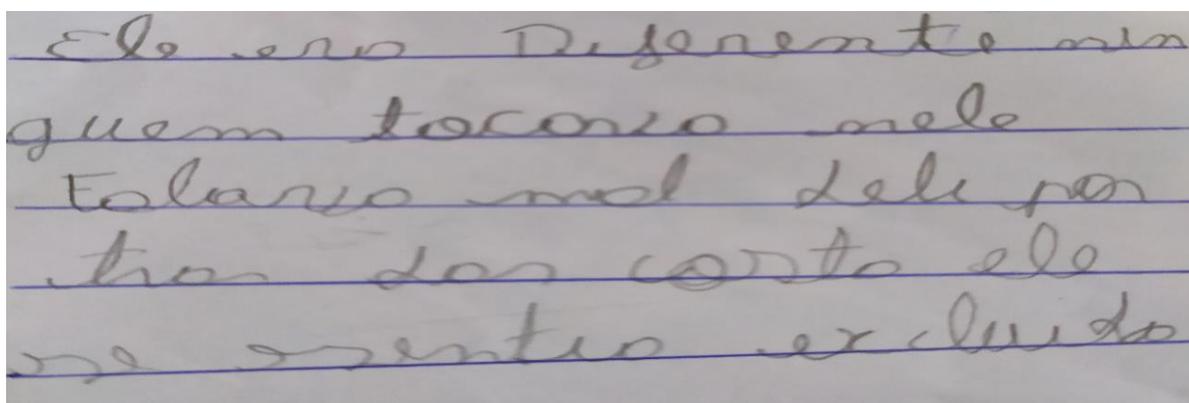
Os textos abaixo dão segmento às discussões realizadas nessa seção, vejam:

Figura 41 - Miniconto 20



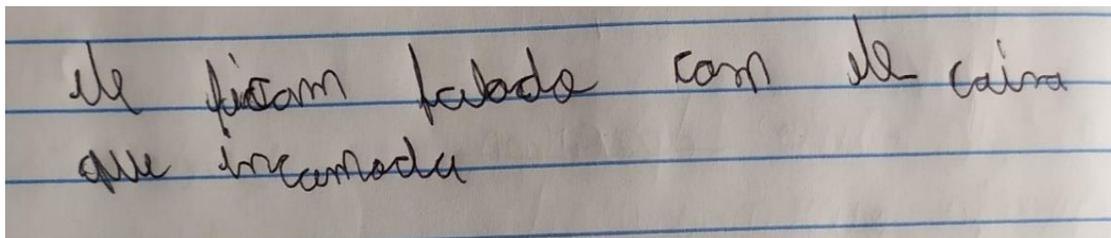
Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 42 - Miniconto 21



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 43 - Miniconto 22



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O miniconto vinte, intitulado de “A menina assustada”, nos questiona sobre o que tem levado o personagem estar assustado, o que é esclarecido no decorrer do texto. A narrativa construída elenca implicitamente a rejeição da garota, expressa pelo termo “sozinha”, o que nos remete a falta de amigos, de pessoas para ajudá-la. O texto também expõe que o personagem começou a chorar, o choro nessa sentença pode ser subtendido como o sofrimento da vítima, não sendo exposto nas linhas da escrita realizada pelo aluno. Por outro lado, o fato do personagem estar sozinho, chorando e ninguém o vê, implica na omissão da relação da vítima entre a sociedade, tendo em vista que a expressão “ninguém” representa a falta de solidariedade, humanidade e afetividade nas relações sociais com o personagem.

Enquanto isso, o texto vinte e um apresenta o seguinte enredo:

Ele era diferente ninguém tocava nele falava dele por trás das costas ele se sentiu excluído.

Apesar da falta de pontuação no enunciado acima, fica nítido a declaração dada pelo aluno autor na construção semântica do texto. Ora, apresenta uma narrativa em que o personagem vítima, definida pelo pronome “ele”, é titulado como diferente dos demais, o que de certo modo na concepção do agressor, justifica a exclusão sofrida pela vítima.

Reitera-se que o aluno-autor conseguiu manter os efeitos de sentido pretendidos, logo, é nítido que o personagem do enredo sofre com a exclusão advertida no ato de ser alvo de comentários de colegas que, tacitamente, inferem-se que sejam hostis.

Entretanto, o enunciado vinte e dois traz, em discussão, questões relacionadas a relação social, tendo em vista que o discente busca retratar algumas das características do bullying. Assim, o aluno-autor, implicitamente, sugere evidências de xingamentos ocorridos entre dois personagens, ora vítima, ora agressor. Nesse caso, o pronome pessoal “ele” no início do enunciado aponta para quem seja o agressor, que logo é acusado através das expressões: “ficam falado com ele coisa”. Por conseguinte, no decorrer da construção, houve alguns desvios de concordância e também ortográficos, visto no pronome “ele” que não concorda com o verbo “ficam”, causando dúvidas quanto ao sujeito da oração, que porventura seria “eles”. Ademais, o verbo “falar” foi escrito no particípio, o que para gerar concordância deveria está escrito no gerúndio “falando”, por outro lado, o termo “coisa” foi codificado no singular causando estranheza e rompendo com o paralelismo sintático.

Nesse ínterim, apesar das ocorrências de lapsos linguísticos, semânticos e/ou gramaticais, ambos os textos apresentados especificam uma situação de bullying detalhada na relação ofensiva entre os indivíduos. Destarte, pressupõe-se que nos textos vinte e um e vinte e dois o agressor intimida a vítima através de palavras, que não agradam os personagens vítimas. No texto vinte e dois, a micronarrativa finda com o desabafo do indivíduo fragilizado, que confessa não estar feliz com as palavras proferidas pelo provocador, logo revela “que incomoda”, o que resulta, em ambos os textos, na exclusão.

Ao fazer a releitura dos textos acima, depreende-se que todos os alunos utilizaram o narrador observador, percorrendo situações que são observadas por eles. Outro ponto a ser evidenciado é ausência de pontuação na construção da narrativa vinte e um e vinte e dois, que entretanto, não interferiu na compreensão do enunciado. Não obstante, os textos produzidos pelos estudantes atendem às características do gênero miniconto, sendo assim, os alunos apresentaram os elementos da narrativa com concisão e exatidão. Além do mais, a brevidade e a presença de referência implícita configura como um dos recursos estilísticos dos minicontos realizados, uma vez que em ambos os textos omite informações que poderão ser construídas a partir do conhecimento e contexto histórico ou social do leitor, ou através dos elementos pressupostos no texto. A partir da leitura destas micronarrativas, o leitor pode depreender as consequências de xingamentos e apelidos maldosos, e até mesmo da exclusão social, visto que a

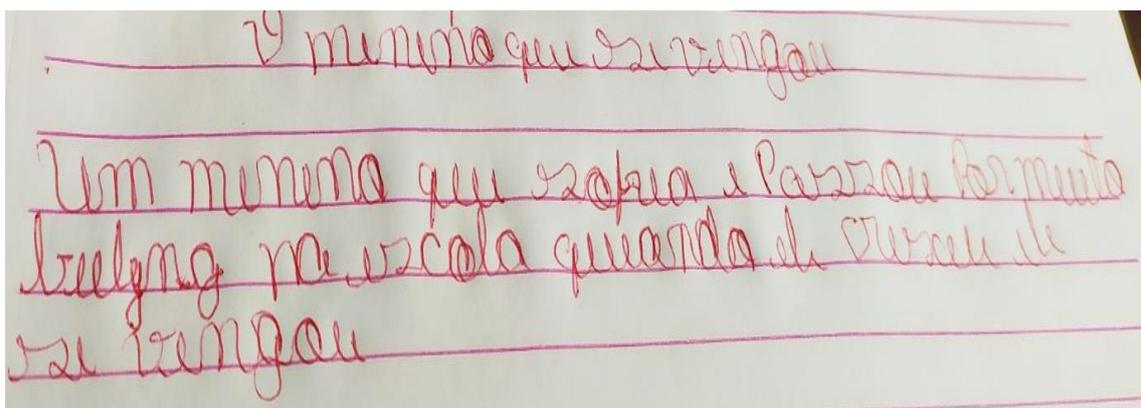
vítima sofre com as atitudes de rejeição e solidão atribuídas a ela. Finalizando as análises desta seção, ressaltamos que as mesmas apoiaram-se nas discussões realizadas em sala de aula, bem como, nas situações vivenciadas no ambiente escolar, o que contribuiu para a construção textual dos minicontos. Outrossim, é perceptível que os alunos utilizaram da escrita para enfatizar o posicionamento do agressor e a vulnerabilidade da vítima.

3.7 Minicontos que contextualizam as consequências do bullying

A partir das leituras dos minicontos produzidos, percebemos que todas as produções dos alunos fomentaram discussões sobre bullying, de modo que contribuíssem na ação e reflexão dos leitores acerca desta problemática. Assim, de maneira mais específica, encontramos textos que retrataram o posicionamento do agressor, das vítimas, das situações de bullying vivenciadas, do cyberbullying e, por fim, das consequências deste tipo de violência.

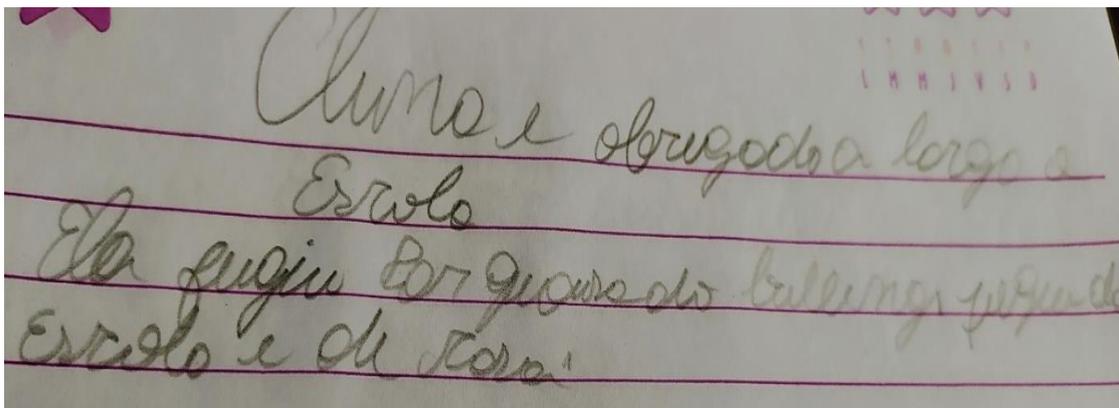
Em sala de aula, no decurso das atividades, foi aberto um espaço para que os alunos relatassem situações vivenciadas por eles, bem como, foram avisados quanto aos malefícios gerados através do bullying, o que desencadeou em discursos escritos.

Figura 44 - Miniconto 23



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Figura 45 - Miniconto 24



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

O texto vinte e três expõe uma das consequências mais aparentes das situações de bullying, a vingança da vítima, o que foi discutido em sala de aula e ilustrado através das notícias sobre o massacre de Realengo, em que a vítima cresce com desejo de vingança e assassina diversas crianças inocentes. Desta forma, o referido miniconto detalha o mesmo acontecimento, tendo em vista que o título utilizado já referencia a situação a ser apresentada. Assim, o título empregado no enunciado resume o enredo construído, apresentando o personagem e a ação da narração: “O menino que se vingou”. Posteriormente, já na narrativa, o conflito é exposto, uma vez que o personagem vítima é caracterizado pelo substantivo “menino”, quando criança sofria bullying na escola. É importante ressaltar o tipo de bullying mencionado no miniconto construído pelo discente, adotando o bullying escolar como palco para este tipo de violência, o que conseqüentemente gerou a vingança construída pela vítima, vista através das expressões “quando cresceu ele se vingou”.

Cabe aqui destacar os traumas causados nas vítimas de bullying, o que para Fante (2005, p. 62), “traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma nova síndrome”, o que ele define como Síndrome de Maus Tratos Repetitivos, isto é, ou a criança vitimada reproduz a agressão sofrida ou ela reprime, o que a impede de participar e até de se relacionar socialmente. Contudo, o miniconto vinte e quatro explicita uma outra situação veiculada aos efeitos do bullying: a fuga. Nessa circunstância, o personagem da história decide fugir da escola e de casa como forma de se proteger das situações de violência vivenciadas. Outro ponto

a ser lembrado aqui é a forma em que o discente titula o texto, vê-se que o título do miniconto lembra o título de uma reportagem, refletindo assim no uso das notícias como recurso pedagógico para a produção escrita naquela turma.

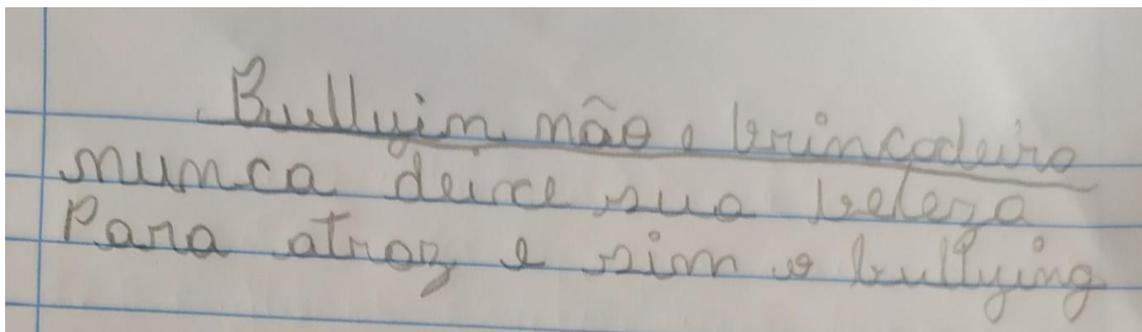
Ainda nesses termos, o texto é compreensível ao revelar as causas da fuga: “Ela fugiu por causa do bullying, fugiu da escola e de casa”. Verse então que o discente utiliza a repetição do verbo fugir para enfatizar as consequências da situação de violência vivenciada, e assim, criar uma progressão dos referentes. Antunes (2010, p.122) acentua a repetição como “marca de concentração temática do texto”, o que, para a autora, repetir um determinado termo em um discurso pode ter relevância para a construção textual. Nesse caso, a repetição do verbo fugir foi um dos recursos utilizados pelo aluno autor para dar valor funcional a expressão repetida.

No que diz respeito as características do gênero miniconto, nos textos analisados, vemos que ambos economizaram na quantidade de caracteres, primando assim para a brevidade do conto. Outrossim, os minicontos expostos propõe aos leitores a compreensão e a reflexão dos malefícios provocados por atitudes de bullying, fazendo-os repensar no comportamento humano, nas relações sociais e principalmente na valorização do outro.

Já no campo semântico, os textos foram concisos nas informações apresentadas pois, os alunos foram capazes de manter a brevidade da história de forma que o enredo fosse claro e objetivo. Entretanto, é nítido que ambos os minicontos são objetivos quanto ao tratamento do conteúdo temático e da narração construída, quebrando o balanceamento de informações ora explícitas ora implícitas, o que de certo modo retira a função do leitor na participação da construção da narrativa, das hipóteses levantadas e principalmente no levantamento de inferências, características essenciais nas leituras de textos do gênero em questão.

3.8 Reflexões sobre bullying: texto de aluno

Figura 46 - Miniconto 25



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

É perceptível que o discente, ao construir o miniconto, buscava, através dos pouquíssimos caracteres utilizados, empoderar as vítimas de bullying, aconselhando-as a esquecerem as violências sofridas e valorizar o que lhes têm de melhor. Nesse ponto, o texto não apresenta uma narrativa composta de personagens, mas expõe com exatidão o contexto temático abordado nas oficinas.

Além disso, as escolhas lexicais foram suscetíveis ao desenvolvimento da construção textual, haja visto a forma imperativa estabelecida no miniconto, o que está implícito na expressão “nunca”, dando ao leitor a segurança, estabilidade e resistência ao bullying. O emprego do termo “beleza” pode ser compreendido, de forma simbólica a relação do que seja belo, e/ou perfeito com o preconceito. Assim, o bullying é utilizado nessa produção escrita para designar algo a ser menosprezável, sem importância para a vida das vítimas, uma vez que o texto direciona-se à todas as vítimas deste processo violento.

Por outro lado, o título do miniconto produzido, implicitamente, alerta os leitores ao disfarce utilizado para mascarar o bullying, como se fosse uma brincadeira, o que também foi muito discutido em sala de aula, tendo em vista que muitos alunos consideravam as provocações feitas por eles como uma brincadeira, uma vez que a maioria dos casos confessados não relatavam violência verbal.

Apesar dos erros gramaticais, nota-se que o aluno conseguiu manter a brevidade do conto, além de provocar no leitor reflexões sobre determinados comportamentos ofensivos. Desse modo, o texto não apresenta uma narração completa com conflito, desfecho e personagens, mas contribui para o

empoderamento social de vítimas de bullying, encorajando-as a vencerem todo e qualquer comportamento abusivo.

Em análises gerais, o *corpus* da pesquisa circundou-se em um número de vinte e cinco produções textuais, visto que todos os alunos conseguiram, durante a escrita, manter a brevidade, característica do miniconto, atendendo assim ao número mínimo de caracteres. Foi possível observar também que, de modo geral, todos os discentes conseguiram manter o foco da narrativa e intencionalidade, abordando a temática discutida em sala de aula. Por outro lado, houve uma grande dificuldade em estabelecer nas produções escritas, elementos como concisão e efeitos de sentido, logo, a maioria dos alunos foram explícitos quanto a intencionalidade textual, apresentando com clareza os elementos da narração.

Assim, as análises e interpretações que foram expostas não são uma única e verdadeira explicação para as produções realizadas pelos alunos, mas, apenas uma das muitas compreensões que podemos ter acerca do texto.

Por fim, verifica-se com exatidão a eficiência da aplicabilidade das oficinas de escrita criativa, tendo em vista a recepção positiva dada pelos alunos no decorrer das atividades e que, por conseguinte, contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura nos alunos participantes desta pesquisa.

Algumas Considerações...

Figura 47 - Reflexões e agradecimentos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Primeiramente, convido-os a lembrarem das nossas inquietações que fomentaram a realização desta pesquisa e que foram citadas nas primeiras discussões deste estudo. Nesse ínterim, uma das grandes preocupações advertidas estava nas nossas necessidades, quanto professores de língua materna, em formar leitores e escritores capazes de fazerem uso da linguagem nos mais diversos contextos, prezando assim, pela formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos.

Por outro lado, a presente intervenção buscou propor alternativas que pudessem res (significar) as práticas de leitura e escrita, tendo em vista o gênero miniconto como objeto de estudo para o nosso trabalho com o texto. Desta forma, em nossa trajetória pudemos construir concepções de metodologias eficazes ao ensino de português, de modo que evidenciasse a prática de linguagem em uso. Assim, pudemos analisar o funcionamento das estratégias utilizadas durante as oficinas e que contribuíram para o sucesso na aprendizagem dos discentes.

Pudemos verificar que é possível modificar o cenário de ensino da língua portuguesa, de forma que façamos dos nossos alunos uma comunidade de leitores proficientes e capazes de compreenderem o mundo que vivem, e assim, encontrar na leitura as respostas para os problemas que emergem no cotidiano. Por outro lado, constatamos também que o trabalho com a escrita foi essencial para que os discentes pudessem gerar ideias, organizar e reorganizar o pensamento e acima de tudo, serem autores do seu próprio texto, por isso a escrita deixou de ser uma atividade controlada pelo professor para estimular a autonomia dos discentes na construção textual.

Um dos maiores desafios enfrentados no ensino de leitura e escrita nas escolas está em gerar condições de aprendizagem, no sentido do ensinar a aprender a ler e escrever, não como processo puramente escolar, mas principalmente, como um ato sócio comunicativo, ideológico e simbólico, a ponto de estabelecer critérios determinantes para a comunicação em todos os contextos de interação social. Ademais, é preciso lembrar que estamos formando não apenas o aluno e também um cidadão que deve estar hábil para embrenhar em todas e quaisquer circunstâncias sociais.

Desse modo, vale ressaltar que todos os métodos utilizados foram essenciais para reverter os resultados insatisfatórios quanto as atividades de

leitura e escrita naquela turma, para isso, fez-se necessário que pudéssemos contemplar, em nossa intervenção, interações da prática de ensino com as situações cotidianas dos alunos. Outrossim, o trabalho com o gênero miniconto possibilitou o desenvolvimento das habilidades leitoras de inferir, sugerir, interpretar, analisar e não apenas decodificar. Outro aspecto importante à essas questões são as habilidades no campo da escrita, desenvolvidas na turma do quinto ano, ora os alunos foram capazes não apenas de lerem minicontos, mas também, produzirem textos com tanta expressividade em um número tão pouco de caracteres, atendendo as especificidades do gênero.

No que diz respeito a abordagem temática realizada no decorrer das atividades, pode-se dizer que o tema bullying foi essencial não apenas para a conscientização dos malefícios provocados através do ato do bullying, porém, contribuiu também na formação da criticidade dos discentes, vista através do posicionamento dos mesmos nas produções escritas, assim como, na oralidade e exposição de ideias acerca do assunto elencado.

Por outro lado, percebemos que a escrita criativa, apesar de ainda não ser vista como método pedagógico, é ferramenta didática muito viável para o trabalho com a escrita, tendo em vista o envolvimento dos discentes com a atividade criadora. Verificamos que esse tipo de exercício foi primordial para que pudesse estimular a criatividade dos discentes, proporcionar prazer durante a criação literária, ajudar a soltar a imaginação, utilizar os estímulos sensoriais durante a escrita, entre outras competências. Não obstante, uma das nossas preocupações constantes no decorrer da aplicação das oficinas, era propiciar aos alunos uma exercício de produção, e não de redação; uma atividade com valor ideológico e comunicativo, e não uma atividade didática; criar meios para que os discentes fossem capazes de desenvolverem as habilidades de produção de textos de forma autônoma.

Do ponto de vista pedagógico, podemos dizer que as atividades ofertadas foram suficientes para que rompêssemos com as “pedras” calcadas no nosso caminho de docência, principalmente no que refere-se às práticas de ensino de leitura e escrita utilizadas. O que assim, possibilitou promover através da intervenção, dentre outras aprendizagens, o estímulo para com as atividades desenvolvidas.

Respondendo aos objetivos propostos inicialmente, acredita-se que a intervenção foi primordial para que as práticas de leitura e escrita fossem res (significadas), prioritariamente, quanto ao desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras voltadas para o uso social da língua. Por outro lado, conseguimos também utilizar o gênero miniconto como estratégia para o alcance das capacidades de interpretação e compreensão textual, de forma que os alunos, através do gênero utilizado, construíssem sentidos acerca do mundo em que vivem.

Para finalizar, é imprescindível que a escola reconheça a leitura e a escrita como prática social e essencial para a formação do aluno/sujeito crítico, autônomo, capaz de refletir sobre seu próprio pensamento e organizar o próprio conhecimento. A proposta que deixamos é: unificar a prática escolar aos contextos sociais de leitura e escrita, fazer da atividade da escrita, um ato comunicativo, e res (significar) nossa prática docente a ponto de superar os exercícios tradicionais, preocupando essencialmente na formação de leitores, escritores, cidadãos e principalmente seres humanos.

Findo então esta discussão, com as palavras de Lerner (2002, p. 27), que nos motiva a não desistir da nossa caminhada, logo é preciso “[...] renovar os esforços mais uma vez... Apelar para todas as ferramentas necessárias para tornar realidade um propósito que é difícil alcançar, mas para qual é imprescindível se encaminhar.”

Referências

CAPAVERDE, Tatiana. **Intersecções possíveis**: o miniconto e a série fotográfica. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas online-ensino. Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

De Realengo a Goiânia, lembre outros casos de atiradores em escolas do país. Nsctotal. Atualizada em 13 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/de-realengo-a-goiania-relembre-outros-casos-de-atiradores-em-escolas-do-pais>> Acesso em: 17 jan. 2019.

DI NIZO, Renata. **Escrita Criativa**: O prazer da Linguagem. São Paulo: Summus, 2008.

DOLZ, Joaquim [et al]. Uma disciplina emergente: A didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª Edição. Campinas: Versus, 2005.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos**: Uma prática social e escolar. Organon, Porto Alegre, nº 46, Janeiro-Junho, 2009, p. 147-149.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES, Luísa Costa. **Um escritor na sala de aula**. Noesis, Lisboa, n. 72, p. 26-29, jan./mar. 2008. Disponível em: <<
www.oei.es/historico/pdfs/noesis72.pdf.
Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

GOMES, Fábio José Cardias [et al]. **Suicídio em bom lugar**: Bullying homofóbico juvenil na zona rural maranhense.V.13. nº 02.Itinerarius Reflectionis, 2017. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/45118/23886> Acesso em 21 de janeiro de 2019.

GONZAGA, P. **A poética das minificações**: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é? Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GONZÁLES, A. M. M. **La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires**: écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, Lyon, n. 40, p. 201-225, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/reperes/350>

ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor**: Textos da estética da recepção. Coordenação e Tradução de Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15ª edição. Campinas, SP-Pontes Editora, 2013.

KOAHAN, Silvia Adela. **Os segredos da criatividade**: técnicas para desenvolver a imaginação, evitar bloqueios e expressar ideias. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, Vanilda Salton; Fogali, Marinello Adiane. **Gêneros textuais**: Práticas de leitura escrita e Análise linguística. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARANHÃO. Lei nº 9.297 de 17 de novembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao bullying escolar no projeto pedagógico elaborado pelas instituições de ensino públicas e particulares no Estado do Maranhão, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=130691>> Acesso em: 21 jan. 2019.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Ana Raquel; Bezerra, M. Auxiliadora; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A. 2001. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez.

Massacre de Realengo. Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Realengo> Acesso em: 17 jan. 2019.

MATÊNCIO, M.L.M. 2003. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralin. 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Papirus: Campinas, SP. 2011.

NASCIMENTO, CHRISTINA. **Um aluno invisível', diz diretor da escola sobre Wellington**. 08 de Abril de 2011. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20110412030554/http://odia.terra.com.br/portal/rio/html/2011/4/um_aluno_invisivel_diz_diretor_da_escola_sobre_wellington_156695.html#> Acesso em: 17 jan. 2019.

NETO, A. A. L. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> . Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RAMIRES, V. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. *Investigações (Recife)*, Recife, v. 18, n. 18, 2005.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J [et al]. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J [et al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Única. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Silva, Olga Ozai da. **Miniconto**: uma nova proposta para a literatura. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; Menezes, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª Ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Solimar. **Oficina de Escrita Criativa**: Escrevendo em sala de aula e publicando na Web. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

SPALDING, M. **Presença do miniconto na literatura brasileira**. Conexão Letras, Porto Alegre.v. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55443/33705>
Acesso em: 14 jan. 2019.

SPALDING, Marcelo. **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea**. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **O miniconto** in: Minicontos coloridos: projeto experimental de literatura digital. Consultado em 13 de janeiro de 2020. Disponível em <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/miniconto.html>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

Tragédia em Realengo. G1.globo. 07 de Abril de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/ele-sempre-foi-um-adolescente-muito-ausente-diz-irmao-do-atirador.html> Acesso em: 17 jan. 2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Língua, texto e interação**: caderno do professor / Maria da Graça Costa Val; Martha Lourenço Vieira. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

Apêndices

Apêndice 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Pesquisadora: Gildeane Pereira

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Leitura e escrita de minicontos: Um uma proposta de Intervenção pedagógica**. Os objetivos deste estudo consistem em desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, voltadas para o uso social da língua, de forma que sejam capazes de produzirem e lerem textos reconhecendo os sentidos e propósitos empregados dentro do gênero miniconto além de promover reflexões sobre as consequências do *bullying*, associando aos episódios vivenciados pelos discentes.

Caso autorize, seu (a) filho (a) irá: participar de oficinas de leitura e escrita de minicontos, discussões pertinentes ao fenômeno *bullying*, bem como, o respeito às diferenças. Além disso, haverá divulgação dos textos produzidos pelos alunos e imagens das atividades realizadas em sala de aula, além da exposição dos discentes na culminância do projeto. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele (a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém, se ele (a) sentir desconforto, dificuldade ou desinteresse poderá romper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu (a) filho (a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir no seu desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras, bem como, será útil quanto a conscientização e respeito mútuo. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) meu (a) filho (a) _____ sendo que:

() aceito que ele (a) participe

() não aceito que ele (a)

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do (a) meu (a) filho (a) _____ sendo que:
(<input type="checkbox"/>) aceito que ele (a) participe (<input type="checkbox"/>) não aceito que ele (a) participe

Assinatura

*Vale ressaltar que a pesquisava titulava da forma que está expressa nesse termo, logo, anteriormente era apenas uma proposta de intervenção tendo em vista que a pesquisa ainda iria ser realizada, o que foi alterado para o atual título.

Apêndice 02 – Questionário inicial do aluno**QUESTIONÁRIO INICIAL DO ALUNO**Nome:

01-Idade: () 10 anos () 11 anos () 12 anos () 13 anos () ____ anos**02-Sexo:** () Feminino () Masculino**03-Você tem o hábito de ler livros?**

() Sim () Não

04- Você ler mais em casa ou na escola?

05-Você já leu algum texto do gênero miniconto? Se sim, qual?

06- Você gosta de escrever?**Quais os texto que você mais gosta de escrever?**

07-Qual a sua maior dificuldade ao escrever os textos solicitados pela professora?

Apêndice 03 – Questionário de autocorreção textual**QUESTIONÁRIO DE AUTOCORREÇÃO TEXTUAL**

- ✓ O tema apresentado no texto corresponde com as discussões realizadas em sala de aula?
- ✓ Conseguiu manter a brevidade em caracteres, sem comprometer com a narratividade do texto?
- ✓ Utilizou elementos implícitos no decorrer da construção?
- ✓ O texto se adequa ao gênero miniconto?
- ✓ Ao ler o texto, você consegue compreender o que escreveu?
- ✓ O miniconto apresenta um personagem?
- ✓ O texto propõe a reflexão sobre os malefícios do bullying?
- ✓ O que melhoraria no texto?

Anexos

Anexo 01 – Amostra do livro de minicontos “Dois Palitos”, do autor Samir Mesquita

Figura 48 - Dois palitos



Fonte: Google Imagens²⁸.

28

https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwil1rCRm7_iAhWsGrkGHeNBCMYQjB16BAgBEAQ&url=https%3A%2F%2Faccrochez.wordpress.com%2F2011%2F07%2F01%2Fo-que-voce-guardaria-numa-caixa-de-fosforo%2F&psig=AOvVaw0H99r3rL4rZWH-Tr8skN0R&ust=1559166777415090

Anexo 02 – Minicontos expostos em praça pública

Figura 49 - Exposição de minicontos em arvores da praça pública



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 50 - Miniconto de aluno exposto em praça pública



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Anexo 03 – Culminância do projeto de pesquisa

Figura 51 - Apresentação dos alunos sobre o filme Extraordinário: Aluno caracterizado com o personagem Auggie Pulman



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 52 - Marca texto utilizado como lembrança para o projeto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 53 - Cantinho da foto: Livre-se dos preconceitos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 54 - Exposição de plaquinhas reflexivas



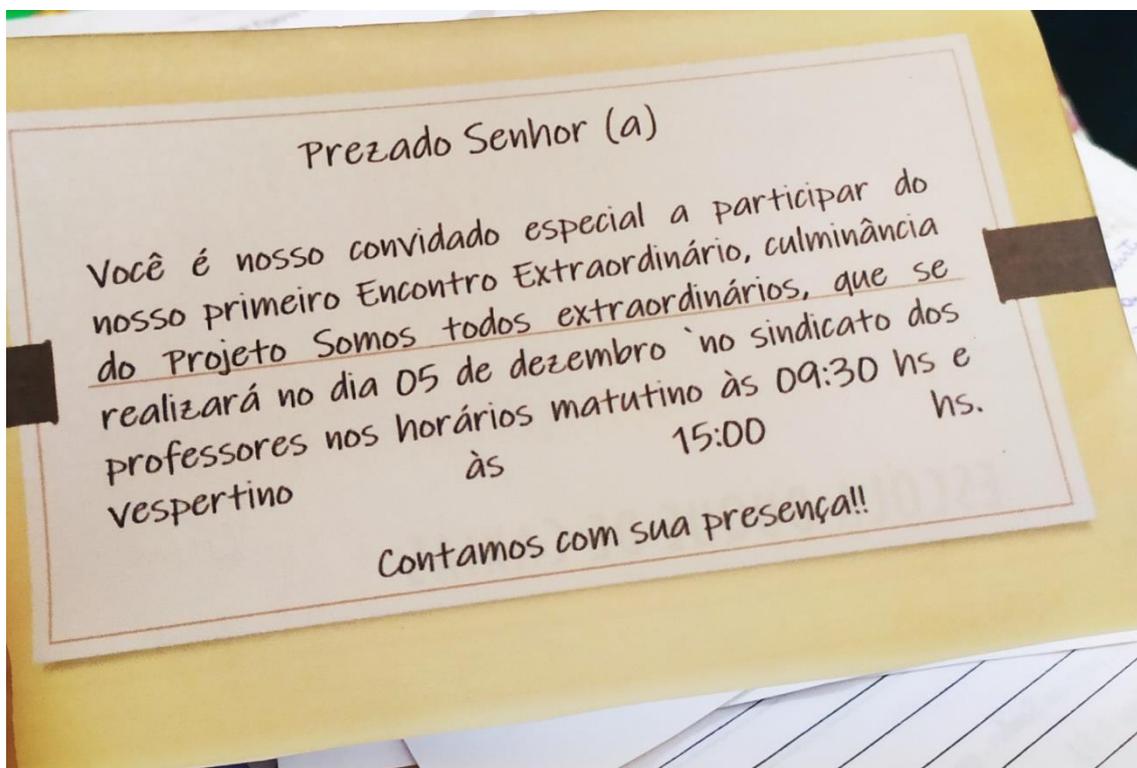
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 55 - Palestra com psicóloga do município



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 56 - Convite confeccionado para o evento



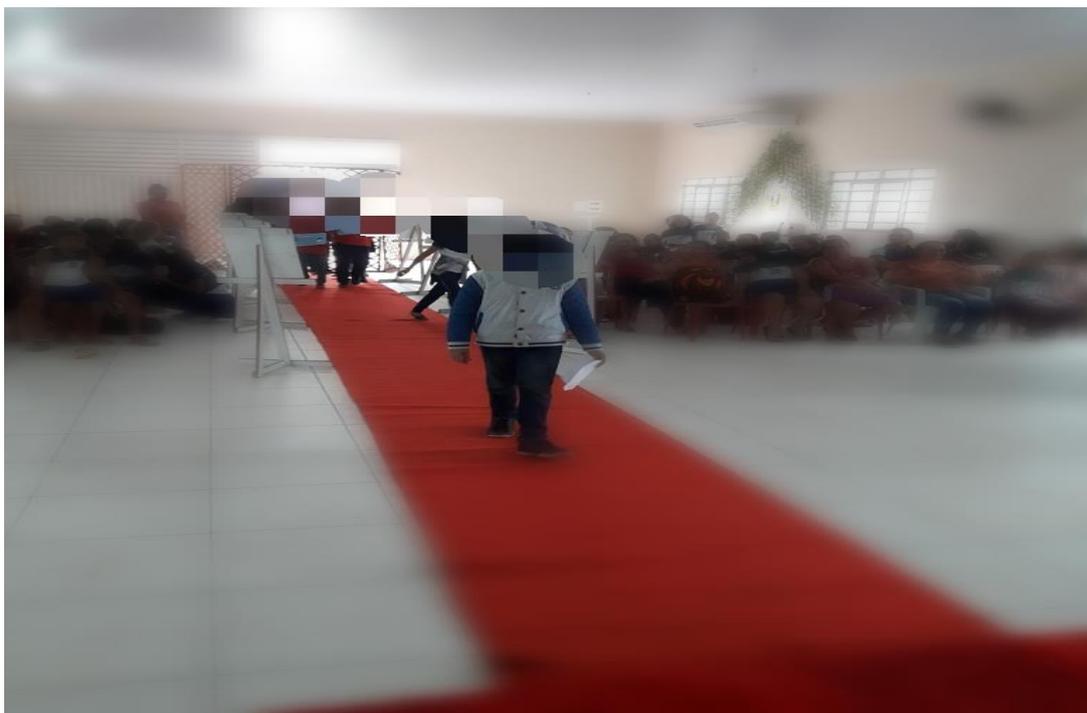
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 57 - Abertura da exposição da pesquisa realizada pela pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 58 - Personificação do personagem do filme Extraordinário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 59 - Confeção dos livros de minicontos realizados pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 60 - Alunas realizando o recorte dos textos produzidos por eles



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.