



UNIFESSPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SUELI DOS SANTOS MELO

LEITURA, ESCRITA E *BULLYING*: UM ESTUDO EM CONTEXTO ESCOLAR

MARABÁ – PARÁ

2019

[Escolha a data]



SUELI DOS SANTOS MELO

LEITURA, ESCRITA E *BULLYING*: UM ESTUDO EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

MARABÁ – PARÁ

2019

[Escolha a data]



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

Melo, Sueli dos Santos

Leitura, escrita e *bullying*: um estudo em contexto escolar / Sueli dos Santos Melo ; orientador, Gilmar Bueno Santos. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Leitura (Ensino fundamental) – Itupiranga (PA). 2. Letramento. 3. Escrita. 4. Comunicação interpessoal. 5. Ensino - Metodologia. 6. Cidadania. 7. 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.: 372.4098115

Elaborada por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

SUELI DOS SANTOS MELO

LEITURA, ESCRITA E *BULLYING*: UM ESTUDO EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos.

Aprovada em: _____/_____/_____

Banca examinadora

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

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

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

MARABÁ – PARÁ

2019

[Escolha a data]

DEDICATÓRIA

A todos os apaixonados pela leitura e escrita que aproveitam cada momento para inspirar novos leitores e escritores. A meu pequeno João Pedro para que minha dedicação e esforço lhe sirvam de inspiração em seus projetos futuros.

[Escolha a data]



AGRADECIMENTOS

A Deus pela garra e a determinação que nos é dada todos os dias para sonhar e acreditar em si mesmo e nos outros.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) que contribuíram diretamente ou indiretamente através de suas propostas de atividades, leituras e debates proveitosos a cerca do trabalho com língua portuguesa em sala de aula.

Em especial ao professor Dr. Gilmar Bueno Santos, por ter me ensinado a pesquisar, pelas leituras, pela confiança, pela paciência, pela serenidade, pela competência e pela sabedoria com que orientou este trabalho.

As professoras da banca de qualificação Ana Clédina e Érica Alessandra pelas correções e orientações que em muito contribuíram para um foco mais dinâmico nas análises dos dados discutidos no projeto.

À minha mãe, Raimunda, pelo exemplo de fé, coragem, força e esperança, desde sempre, pois com ela aprendi a estudar e acreditar na força do estudo.

Aos meus queridos Genival e João Pedro, pelo incentivo, carinho, companheirismo, apoio e compreensão durante esta jornada.

Aos alunos sujeitos da pesquisa, pela espontaneidade da colaboração.

As professoras e amigas Kezinha, Frahn Carvalho, Alcenira e Nalci, pela amizade e por oportunizarem esta pesquisa fornecendo material didático, ajudando no planejamento e nas discussões das atividades desenvolvidas.

Aos amigos do Profletras, em especial, à Rogeane, Edinalva, Denilde, Maria e Roseli, pelos momentos agradáveis que passamos juntos durante as aulas, ou no almoço, na elaboração e execução de trabalhos que nos possibilitavam dividir ideias e materiais de leitura, pelas caronas, mas principalmente pela amizade e pelos sorrisos que alegravam e revigoravam o espírito de estudante.

“Nosso compromisso com as ciências humanas implica resgatar o que lhes foi arrancado ao converter o homem em objeto: a história das pessoas.”

SONIA KRAMER

[Escolha a data]



RESUMO

Este trabalho busca investigar estratégias de ensino/aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal e para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e de escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental II, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, em Itupiranga, Pará. A pesquisa propõe uma reflexão sobre o papel da leitura na formação de discentes como cidadãos conscientes, partindo-se do princípio de que todos são atores sociais, de realidades diferentes e que em suas diversas interações podem surgir conflitos que influenciam diretamente o desenvolvimento e a participação em sala de aula. A hipótese inicial da pesquisa é a de que um trabalho voltado para a interação entre alunos, professor e textos, pautando-se em amplos diálogos, favorece a criação de vínculos e de respeito dos alunos em relação aos traços identitários de si mesmo e de outrem. A turma observada neste trabalho é composta por alunos com idade-série defasada, alguns ainda não alfabetizados e, que presenciam em seus cotidianos comportamentos que se baseiam em xingamentos, apelidos e brigas dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, adotamos como referencial teórico sobre as práticas de leitura e de escrita em sala de aula os trabalhos de Cafiero (2005), Antunes (2009, 2010, 2014, 2015), Solé (1996), Kleiman (2000), dentre outros. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida a partir da atuação da professora/pesquisadora em um projeto constituído de dez oficinas de leitura de contos. Essas oficinas buscaram promover interações que provocavam reflexões acerca da temática *bullying* junto aos alunos a partir de suas experiências e relacionamentos. Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita foram abordadas nas oficinas como instrumentos de ensino/aprendizagem capazes de diminuir os casos dessa prática em contexto escolar. Os resultados evidenciam que o professor ao desenvolver atividades de leitura e de escrita (como estratégias de interação entre alunos, professor e textos), motiva a participação ativa dos alunos em sala aula, fortalece os laços de amizade e, por conseguinte, favorece a cooperação entre todos os agentes do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; letramento; *bullying*; interação.

ABSTRACT

This work seeks to investigate teaching / learning strategies that contribute to the development of interpersonal relationships and to the improvement of the reading and writing practices of students of the 6th grade of elementary school II, of a State School of Elementary and Middle School in Itupiranga , Pará. The research proposes a reflection on the role of reading in the formation of students as conscious citizens, starting from the principle that all are social actors, from different realities and that in their various interactions can arise conflicts that directly influence the development and participation in the classroom. The initial hypothesis of the research is that a work focused on the interaction between students, teachers and texts, based on broad dialogues, favors the creation of links and respect for students in relation to the identity traits of oneself and others. The group observed in this study is composed of students with a lagged age-group, some who are not yet literate, and who witness in their daily behaviors that are based on name-calling and fights in and out of school. In this perspective, we adopted as theoretical reference on the practices of reading and writing in the classroom the works of Cafiero (2005), Antunes (2009, 2010, 2014, 2015), Solé (1996), Kleiman (2000), among others. The research methodology was developed from the performance of the teacher / researcher in a project consisting of ten short story reading workshops. These workshops sought to promote interactions that provoked reflections on the issue of bullying among students based on their experiences and relationships. In this context, reading and writing practices were approached in the workshops as teaching / learning tools capable of reducing the cases of this practice in a school context. The results show that the teacher, in developing reading and writing activities (such as strategies for interaction between students, teachers and texts), motivates the active participation of students in classrooms, strengthens the bonds of friendship and, therefore, favors cooperation among all the agents of the school context.

KEY WORDS: reading; writing; literacy; bullying; interaction.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	15
1. OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA	15
1.1. Eu de cá, você de lá.	16
1.2. Trabalho com textos.....	26
1.3. Da redação a produção de gêneros discursivos	38
1.4. Do ler ao dizer o texto: repensando textos orais	47
1.5. Projeto de letramento Narrativas Literárias: O Conto Popular em Sala de Aula.	50
CAPÍTULO 2	58
2. BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIFICAR E INTERVIR	58
2.1. <i>Bullying</i> : características e definições.....	62
2.2. <i>Bullying</i> e violência escolar.....	64
2.3. A escola e o <i>Bullying</i>	72
CAPÍTULO 3	78
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	78
3.1. Metodologia adotada	79
3.2. Os sujeitos da pesquisa	81
3.3. Procedimentos metodológicos.....	84
3.4. Apresentação do projeto.....	88
CAPÍTULO 4	99
4. ANÁLISE DE DADOS	99
4.1. Discussão dos dados relacionados ao questionário socioeconômico.....	100
4.2. Discussão de dados sobre a leitura	104
4.3. Discussão de dados sobre a escrita	115
4.4. Discussão de dados sobre convivência escolar e <i>bullying</i>	129
4.7. <i>Bullying</i> nesse contexto: o que dizem os textos dos alunos?	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

O trabalho com a docência em Língua consiste em um desafio permeado por diversas situações que suscitam dúvidas e angústias sobre como o aluno aprende e qual a melhor estratégia para contribuir com essa aprendizagem. Por vezes, isso pode gerar um fio condutor para a busca de renovação profissional diária, mas pode também gerar desconforto e/ou desânimo, criando um profissional fraco e desiludido com a profissão. De nossa parte, optamos pela renovação e qualificação profissional, através de novas leituras e cursos de formação profissional que nos levassem a uma mudança de ideologias e práticas docentes. Desta forma, incorporando na prática de sala de aula, atividades e inovações adequadas aos tempos e as exigências de nossa época. Por isso mesmo, buscamos compreender como trabalhar o ensino de leitura e escrita para uma clientela de jovens cujos interesses estão distantes do espaço escolar.

Desta forma, buscamos orientações nos materiais pedagógicos que são oferecidos aos professores a cada início de ano letivo, pelos orientadores pedagógicos da escola, que por sua vez recebem esses papéis de suas secretarias adjuntas, em nosso caso a 4ª Ure (Unidade regional de ensino). Entre estes materiais estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e/ou Base Comum Curricular Nacional (BCCN), planos pré-elaborados e registrados em livros didáticos e o projeto pedagógico da escola. Também adicionamos a literatura pessoal, composta pelo registro de inúmeras pesquisas, disponíveis tanto em livros impressos, quanto em mídias digitais, que, assim como a nossa, tencionam melhorar a qualidade das atividades com a língua portuguesa.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo principal investigar estratégias de ensino/aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal e para o aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita de alunos do sexto ano. Nesse seguimento, propõe uma reflexão sobre o papel da leitura na formação de discentes como cidadãos conscientes, partindo-se do princípio de que todos são atores sociais, de realidades diferentes e que em suas diversas interações podem surgir conflitos que influenciam diretamente o desenvolvimento e a participação em sala de aula. Nesse íterim, compreender os fenômenos de

relacionamento encontrados na turma diferenciando *bullying* de brincadeiras comuns da idade. Portanto, nosso objetivo é construir um projeto de alfabetização e letramento que atenda as necessidades da turma pesquisada.

Isto posto, temos neste trabalho o registro de nossas pesquisas bibliográficas sobre o assunto. Assim divididos: no capítulo teórico, intitulado “*Oficinas de leitura: ressignificando o ensino de língua portuguesa*”, apresentamos os novos paradigmas de ensino de língua que se balizam em concepções que superam o uso e as práticas de exercícios metalinguísticos em aula e, com efeito, despertam a curiosidade do aluno sobre saberes produzidos. Assim, o primeiro capítulo dispõe de seções que abordam reflexões sobre como desenvolver práticas de leitura, explorando estratégias de aprendizagem sob a perspectiva do aluno sujeito-ativo. Ademais, discute a adoção da prática de produção textual baseada em gêneros discursivos, superando-se redações escolares sem leitura ou planejamento do texto e que não apresentam a finalidade de interação com um leitor real, alavancando nesse processo uma revisão textual feita tanto pelo professor quanto pelo aluno, não para medir, mas para construir boas práticas de redação.

Em tempo, refletimos sobre o papel da oralidade em sala de aula que por sua vez repagina-se em textos orais fugindo das tradicionais conversas sobre o texto e leituras em voz alta, esculpindo-se em atividades de reflexão sobre os textos presentes em situações reais de uso da língua oral. Possibilitando, ainda, um trabalho voltado para a variação linguística presente em textos orais e escritos. Por fim, esse capítulo inicial apresenta a construção de um projeto de letramento objetivando moldar um trabalho com textos reais, a partir dos interesses dos alunos e que ajude o professor/pesquisador a efetivar os paradigmas construídos ao longo da pesquisa bibliográfica. Partindo da edificação de um posicionamento sobre alfabetização e letramento, gêneros e tipologia textual, estratégias de leitura e produção de gêneros discursivos e uma nova visão sobre a avaliação e o erro do aluno que ao invés de punir constrói e reconstrói o planejamento diante da necessidade do estudante.

O segundo capítulo *Bullying em contexto escolar: identificar e intervir* busca refletir sobre a questão da empatia, elemento tão necessário para a construção de

bons relacionamentos, mas que em falta pode gerar situações de *bullying*, violência e preconceito no contexto de sala de aula. Como o objetivo é ressignificar ou encontrar novas maneiras de conceber e efetivar nossa docência não é possível deixar de lado a questão de como nos relacionamos com nossos alunos e eles entre si, posto que sejamos peças principais nesse quebra-cabeça do trabalho docente. Para isso, não podemos ignorar as situações de ofensa e agressões que presenciamos, ao contrário, necessitamos compreender os porquês de tais situações, suas características e manifestações, bem como as orientações expressas em documentos pedagógicos oficiais sobre como a escola e professor devem agir nesse particular.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Começamos, então, pelo início adotando a pesquisa-ação como procedimentos metodológicos, já que seu caráter comunga com nosso desejo de crescimento profissional. Logo depois, discorremos sobre a construção do projeto a luz das teorias dos capítulos um e dois. Finalmente apresentamos os atores envolvidos no processo, o local e o passo a passo da construção e realização do projeto.

No quarto e último capítulo, expomos nossa análise dos dados obtidos através do registro de atividades, anotações de diagnóstico e análise de textos escritos dos alunos. Aqui, procuramos compreender como os alunos concebem a leitura e a escrita partindo de duas premissas esclarecidas durante a construção dos pressupostos teóricos do projeto: decodificação e letramento. Também consideramos importante exibir o material de diagnóstico inicial dado que são estes que orientam a construção e a renovação do projeto ao longo de sua realização. Como também se torna importante investigar as vozes presentes nos textos escritos pelos alunos para compreender sua atuação nas interações reais em contextos de sala de aula.

Por últimos apresentamos nossas conclusões sobre a realização do trabalho, a começar pela definição das teorias que nos guiaram até a prática real das teorias. Salientando a riqueza construída ao longo desse processo em que, muito mais que o sucesso, os fracassos foram importantíssimos, pois nos mostraram o quão

necessário é o registro na vida de um professor/pesquisador/estudante, assim como a necessidade de conhecer novas atitudes e reflexões diante de práticas antigas.

CAPITULO 1

1.OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA

Uma das grandes preocupações de quem está em sala de aula é como ensinar Língua Portuguesa nos dias de hoje. E, muito embora, a palavra de ordem seja mudança, esta não acontece facilmente. Ademais, compreendemos que muitos elementos inerentes ao insucesso no processo de ensino/aprendizagem estão significativamente relacionados as práticas que vivenciamos e que reproduzimos em ambiente escolar. Nesse viés, podemos destacar atividades presentes nas aulas de língua portuguesa e que envolvem apenas aspectos teóricos da língua, desconsiderando-se os elementos contextuais, discursivos, bem como o despertar da curiosidade do aluno e a geração de questionamentos por meio de análise da língua em uso.

Não sejamos utópicas, muita coisa é o que é: sonho, desejo, vontade. E assim devem permanecer para nos mover em direção as novas realizações. Mas, no momento, é primordial para nós uma ressignificação ou uma renovação da maneira como concebemos ensino/aprendizagem. Para tanto, vamos revisar nossos paradigmas segundo o entendimento, princípios ou ensinamentos de alguns teóricos como Cafiero (2005), Oliveira (2010), Antunes (2009, 2010, 2014, 2015), Solé (1996), Bakhtin (2006), entre outros. Nessa contínua ação, buscando alargar definições que nos levem para além de uma atividade de simples transmissão de conhecimento, geralmente vazia, sem nenhuma contextualização, que nos deixa exauridos a cada aula. E que para o aluno são apenas atividades escolares que não ultrapassam os muros da escola e, tampouco, despertam a curiosidade e o desejo de aprender.

Nas seções seguintes, apresentamos uma concepção de ensino pautada na interação professor/aluno/texto, a qual nos possibilita compreender o uso da língua como sendo social, efetivo, necessário, permeado por diversos elementos presentes nas relações entre o indivíduo, falante, ouvinte, escritor, leitor. Como essas manifestações na língua só acontecem na forma de textos, precisamos desenvolver um ponto de vista sobre o que é texto, suas expressões públicas ou individuais, que

se dão na forma de gêneros discursivos. Provém daí, então, o desejo de compreender o que são gêneros discursivos, suas formas e características, surgindo em seguida o questionamento sobre a diferença entre gênero e tipologia textual. Tudo isso, entretanto, nos faz indagar como aprender e ensinar a ler, compreender, interpretar, produzir textos e avaliá-los produtiva e fecundamente.

Abordamos nesta pesquisa o trabalho com a leitura, a escrita e também a oralidade. Buscamos estabelecer paralelos entres essas manifestações textuais de uso da língua, avaliando antigas práticas em favor de novos paradigmas, tanto de definição conceitual, quanto no olhar sobre o ensino/ aprendizagem, adquirindo novas sugestões e estratégias para elaboração de atividades, planejamento e avaliação. Isso nos levou a uma orientação de ensino por meio de projetos de letramento que envolve narrativas literárias. Assim, discorreremos sobre as definições de letramento, alfabetização, as singularidades do texto e as vantagens de se trabalhar o conto em sala de aula. E, em busca de um modelo didático eficaz, debruçamo-nos sobre como construir oficinas de leitura satisfatórias e flexíveis ao contexto de sala de aula. Intentamos distinguir as diferenças entre sequência didática, oficina de leitura e atividades sequenciadas em contraponto aos nossos modelos de plano de aula.

Em síntese, as seções a seguir apresentam nossa investigação sobre conceitos de língua, gramática, interação e ensino; texto, como ler e compreender; produção textual, gêneros e tipologia textual; oralidade, textos orais, conversa e leitura em voz alta; projetos de letramento, habilidades de decodificação e de letramento; texto literário, características do texto e leitura literária; narrativas, popularidade, características e pragmática; oficinas de leitura, sequência didática e plano de aula; e avaliação, para além das provas, mas voltadas para a construção do currículo escolar pautado no desenvolvimento pleno do aluno e do professor.

1.1.Eu de cá, você de lá.

Na maior parte das vezes que começamos a refletir sobre trabalho em sala de aula, recordamos saudosamente de nossas práticas de interação com a humanidade e que constituem bagagem das mais importantes no portfólio de nosso

conhecimento de mundo e práticas sócias de uso da língua como sociabilidade e cidadania. Estes foram, comumente, nos programas de rádio. Torna-se, em alguns casos, impossível acordar todos os dias, sentir o cheiro do café e não recordar do rádio ligado, as notícias do mundo, as cartas pessoais e a conversa do locutor para o ouvinte, as histórias, novelas, poemas, todas essas atividades sempre estiverem presentes em nossa vida, mas através do rádio.

A relevância dessa reflexão para o que discorremos se dá pelo que assimilamos das leituras de Kramer (2001, p. 151), ela nos faz crer que a “história das pessoas” ou da formação pessoal e profissional de um professor, são fundamentais para se compreender sua atuação em sala de aula, no que concerne ao ensino da língua de maneira geral. Agora, compreendemos porque buscar suas origens quando se fala em ensino/ aprendizagem é tão importante, pois sempre carregamos uma bagagem de uso da língua como interação entre pessoas, mesmo através do rádio, pois dali advinham assuntos para conversas, escritos, interesses pela leitura e muito mais.

Entretanto, quando recordamos alguns tempos de alunos, o mais significativo são as apostilas de gramática. Assim, torna-se inesquecível sentir o cheiro de álcool, e a partir daí lembrar o nome da professora, os exercícios de coordenação e subordinação, sujeito, predicado, enfim, estudar língua era aprender gramática, sobre isso liamos, escrevíamos e fazíamos avaliação. Então, ao nos tornar professores, inevitavelmente, é comum principiarmos por procurar em livros didáticos os melhores exercícios de gramática, escrever no quadro e esperar que os alunos respondessem. Antes, porém, uma aula expositiva desses conceitos gramaticais, atividades que supúnhamos essenciais para se aprender a ler e escrever bem.

Parece simples, mas não o é, tampouco satisfatório, indagações emergem: isso é mesmo ensinar língua? Mas e o texto, a redação, a linguística? Esses alunos não sabem ler, nem escrever, como ensinar isso? Note que ensino é a palavra de ordem, mas precisamos compreender o que é de fato ensino/aprendizagem. Precisamos estabelecer noções que sejam satisfatórias para a nossa formação pessoal e que auxilie em nossa prática. Dado que, quando não conseguimos

precisar os limites e/ou as congruências entre um e outro acabamos quase sempre exaustos e confusos, parece que nada do que é feito em sala de aula produz o efeito aceitável, pois estamos sempre cansados de tanto trabalho, teorias, alunos, material insuficiente e cobranças. E agora, como fazer um trabalho satisfatório que atenda a estas inquietações pessoais e as necessidades de nossos alunos?

Nossas leituras demonstram que o essencial, porém difícil, é estabelecer as nossas metas, definir que concepções de língua adotamos, e como pensamos o ensino e a aprendizagem. Desta forma, elas promovem reflexão e nos ajudam a compreender o trabalho com língua portuguesa a fim de promover uma participação atuante dos jovens na fala, leitura e escrita, na literatura e reflexão sobre a linguagem. Ao relacioná-las as situações encontradas em ambiente escolar, se reproduzidos da maneira que descrevemos anteriormente, é inegável haver uma diferença entre o que o professor “ensina” e o que “aluno” aprende.

Na verdade o que percebemos é um choque de gerações, isto é, as crianças começam a conviver com adultos cansados de uma rotina de trabalho exaustiva, pois muitos trabalham manhã, tarde e noite. Por consequência, pessoas sem energia, desmotivadas e acostumadas a estabelecer uma rotina em que ele escreve no quadro ou orienta o aluno estudar pelo livro, faz uma explanação de conteúdos coletivamente e espera que este consiga lidar sozinho com essas atividades, já que está no ensino fundamental maior e, portanto deveria saber ler e escrever. Nota-se que há uma expectativa sobre esse aluno que sabe ler e escrever, como se estar alfabetizado garantisse a ele condições necessárias, para com pouca ou nenhuma ajuda “resolva” todas as questões do livro didático (por vezes nem o professor conhece essa atividade).

Por outro lado, vemos jovens que encaram a escola de uma maneira bem adversa de tudo isso. Em sala, conversam, perguntam, e quando toca a campainha e o professor sai ele quer correr, brincar e não abrir o caderno para começar estudar outro assunto. No geral, crianças que chegam ao ensino fundamental maior levam bastante tempo para se acostumar com a troca de professor e o estudo com tempo contado. Assim, esses alunos precisam ser orientados, instigados e principalmente tratados não como repetidores de conteúdo, como se a cada cinquenta minutos eles

tivessem que desligar um botãozinho (da disciplina em estudo) e ligar outro (próxima disciplina). Logo, não encontram sentido nessa cópia, não abstraem o objeto de estudo de cada disciplina e logicamente terão péssimos resultados bimestrais.

Parece pertinente em nossas considerações um trecho do poema de Dante Milano (1899-1991), intitulado “Salmo Perdido” que denuncia essa incapacidade que escola e o professor têm de se adequar as mudanças que precisa: “[...] O mundo não é mais a paisagem antiga,/ A paisagem sagrada./ Cidades vertiginosas, edifícios a pique,/ Torres, pontes, mastros, luzes, fios, apitos, sinais./ Sonhamos tanto o mundo não nos reconhecemos mais,/ Deus não nos reconhece mais”. (MILANO, 1998).

Ao que parece o aluno aprecia, sonha, deseja essas mudanças. O professor, entretanto, voltado para a reprodução de conteúdo parece não desejar mais nada, enquanto as mudanças da sociedade exigem que ele seja mais obstinado e inovador, ele procura por “paisagens antigas” em que o aluno chegava à escola limpinho, arrumadinho, cheiroso e educado, com todas as tarefas prontas, havido por uma fonte de saber que só existia na escola. Por isso mesmo acaba constatando que o aluno sabe mais de informática que ele, mas não sabe colocar uma vírgula no texto. Como se o aluno soubesse mostrar seu mundo ao professor, mas este não o alcança. De maneira que é inegável esse choque entre as duas gerações: uma de adulto, permeada por uma vida adulta; outra de criança, ávida por coisa da juventude. São esses extremos que procuramos conciliar em sala de aula.

É o que podemos chamar de conflito de geração, a linguística está sempre chamando atenção para a variação de linguagem entre elas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2009) lembra que já sabemos que há diferenças sociolinguísticas no interior das famílias, no que concerne a maneira como se relacionam pais e filhos, avós e netos, como também na sociedade de maneira geral. Na escola, então, não é diferente. Esse conflito não só está na variação da linguagem utilizada, mas também nos interesses de cada um.

É também nessa perspectiva que citamos Bakhtin (2006), uma vez que ao tentar explicar ou discorrer sobre a natureza das ideologias humanas elege o signo,

na abrangência dos sentidos que buscamos representar ao longo de nossa vida e que cada indivíduo possui, em consonância com a necessidade da palavra para a comunicação pessoal, diante de suas variedades de linguagem, como motivadores de “lutas de classes”, uma vez que confronta ideologias diferentes, que podem gerar acolhimento ou distanciamento entre indivíduos. O que para nós representa essa dificuldade ou notoriedade em relação aos confrontos presentes em sala de aula. Nesta ocorrência “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Nesse sentido Luft (2006), no livro *língua e liberdade*, e Geraldi (2014), na organização de artigos do livro *O texto em sala de aula*, elucidam de maneira bastante significativa para nós, como um ensino voltado apenas para a gramática torna-se desconfortável e improdutivo. Pois quando criamos um modelo que padroniza o certo e o errado a tendência é o indivíduo virar um objeto ilustrativo em sala, já que reproduz o que o professor orienta, mas não reflete sobre o que está fazendo, porque não faz sentido para ele. Além do que, isso também anula a carga humana que a língua traz, composta por usos e variações, essenciais para suas relações humanas. E, por vezes, ainda semeia desconfiança e insegurança ao aluno em relação ao uso de nossa própria língua. Afinal, o que ganhamos ao deixar nossos alunos inseguros quanto ao que estão estudando? Nossa meta deve ser a produção de um indivíduo que tenha curiosidade sobre o que estuda e não que se sinta incapaz de aprender.

Para fugir dessa sensação de impotência, que essa realidade nos confronta, e porque nunca conseguimos estabelecer relação entre nossas narrativas pessoais e estudo de língua, que por vezes presenciamos. Faz-se urgente aprender a fazer isso, começando pelo reconhecimento de novos conceitos para língua, que não ignore sua variação, nem o sujeito como peça fundamental nesse jogo de interação, dentro de uma sociedade real e em situações reais de manifestos de textos orais e escritos. Também visualizando as diferentes gramáticas e sua natureza, distinguindo exatamente como estudá-la como contribuição de fato e de direto a língua, a partir dos gêneros textuais que circulam a sociedade e que são matérias base do convívio humano.

Nesse segmento, principiamos apontando *as cinco coisas que todo professor precisa saber* segundo Oliveira (2010), que são “O que é ensinar; O que é método de ensino; O que é língua; O que significa saber português; A razão pela qual se ensina português a brasileiros”. (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Desta forma, o professor deve preocupar-se com *o que é ensinar*, tendo claro, primeiro qual concepção lhe orienta se a *inatista* em que o aluno não precisa do professor; a *behaviorista*, na qual o professor é detentor de todo o saber que o aluno necessita; ao a *interacionista*, em que o aluno é ativo em suas atividades de aprendizagem e o professor um facilitador, ou intermediador entre o aluno, através de um ambiente favorável em todos os ângulos necessários.

O método é também uma das coisas que precisam estar bem definidas, afinal dele depende a abordagem em sala de aula e os resultados obtidos. Este, porém, prende-se a como o professor compreende a língua, pois a maneira com pensa e conhece é como apresenta aos seus alunos. Então, definido o método, é possível montar um projeto de trabalho, escolher os conteúdos, as atividades e as estratégias. A partir daí, vem os procedimentos, ou maneira como o conteúdo chegará até o aluno, a maneira como que se desencadeiam as atividades. Entretanto, é necessário flexibilidade, pois nem sempre sairá como o esperado, a teoria e a prática submetem-se às características individuais de cada turma e/ou aluno e professor, por isso é tão importante à intervenção na atividade, o material didático utilizado e como proceder à avaliação da aprendizagem dos alunos e de seu método de ensino.

Aliás, é nesse momento que a nossa realidade atual pesa e provoca inquietações, uma vez que nos deparamos com uma situação em que as ações do diálogo estão cada vez mais sendo substituídas por ações de movimento, em que os alunos levantam o tempo todo, conversam, brigam e estão mais atentos ao que acontece fora da sala de aula. O que torna ainda mais necessário um bom planejamento. Assim, devemos nos questionar sobre a coerência entre o conteúdo e as atividades que realizamos e nossas teorias de língua e de aprendizagem. Para tanto, professores da disciplina de língua portuguesa precisam definir bem suas concepções de língua: se *estruturalista*, ou seja, voltada para o ensino de elementos

gramaticais; ou *interacionista*, em que o aluno desenvolve sua aprendizagem lendo, escrevendo, falando, ouvindo, refletindo, enfim, interagindo em atividades que desenvolvam sua competência comunicativa.

Ainda, analisando a lista de Oliveira (2010), chegamos aos dois últimos itens: “saber português e para que ensinar português a brasileiros?”, com base na leitura dessas orientações percebemos que o essencial é ter consciência de que o aluno sabe português, sua língua materna que ele utiliza desde que aprendeu a falar. E a partir daí, desenvolver um ensino que não desmotive o aluno a explorar sua língua, usos e variedades, desenvolvendo competências para utilizá-la, sejam qual for à situação enunciativa que este indivíduo esteja vivenciando. Somando-se a isso a necessidade de que saibamos quais atividades de interação os ajudam a desenvolver competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas que o auxiliem na construção de seus textos com segurança. Assim:

[...] A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito de sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar. (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Já faz um tempo que procuramos compreender e praticar o ensino de língua como um momento de interação entre pessoas, de uma sociedade totalmente adversa, afinal a sala de aula é onde mais encontramos atores sociais diferentes, e daí encontros inusitados provocam inúmeros confrontos, estes podem ser proveitosos na medida em que conviver com outros indivíduos nos faz aprender a viver com o outro. Mas traz a tona também situações conflitantes entre idades, sexos, culturas, entre outros. Principalmente em uma turma de sexto ano, nos referimos a ela porque constitui espaço de atuação de nosso objeto de estudo.

Desta forma, utilizando uma concepção interacionista da linguagem, realizamos um trabalho voltado para o aluno, para a situação problema a ser abordada em sala de aula e não para os manuais de ensino. Entretanto quando nos preocupamos mais com o ensino do conteúdo que com os caminhos que levam a aprendizagem o resultado é sempre a exaustão. Ademais, como orienta Antunes (2009), quando se

faz um trabalho voltado apenas para conceitos gramaticais não se realiza a língua como propriedade de um sujeito que possui uma história política e social. Mas somente trabalhando a interação através do texto, deixando ao aluno a possibilidade de explorar contextos e gêneros, a voz do aluno se coloca sobre o texto agregando novos sentidos e ampliando saberes.

Para ilustrar o que refletimos até agora, propomos a visualização de uma situação vivenciada em contexto com a mesma turma observada em nosso projeto de intervenção. Ao abordamos o gênero propaganda por meio da imagem de uma moto associada à potência e à liberdade, observamos que um aluno que normalmente não se manifestava, que escrevia e lia com dificuldades, superou essas barreiras e ministrou uma aula sobre motos, respondendo a questões dos colegas, que não estavam propostas no exercício do livro didático. Essa interação provavelmente não aconteceria se tivéssemos uma concepção de que o ensino de língua serve para descrever os elementos linguísticos que compõe o texto.

Como aconteceu, aliás, em outra situação em que seguindo o mesmo tipo de exercício e com a mesma turma, realizamos a leitura do texto para discorrer sobre substantivos, na aula seguinte ao falar em substantivo os alunos afirmavam que nunca tinha estudado e não sabiam a que atividade nos referíamos. Obviamente foram atividades que nada contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Como vimos, na primeira proposta ignoramos a orientação do livro e adotamos a exploração apenas do gênero textual propaganda, obtendo assim um bom momento de aprendizagem. Na segunda, entretanto, ao nos acomodarmos com a atividade prescrita no material didático o resultado foi frustrante, pois focamos no ensino da metalinguagem e a aprendizagem não aconteceu. Para efeito de ilustração, eis as figuras:

FIGURA 1: PROPOSTA DE TRABALHO DO LIVRO DIDÁTICO – ANÁLISE DE PROPAGANDA.



Fonte: CEREJA, 2015, p. 27

FIGURA 2: PROPOSTA DE TRABALHO DO LIVRO DIDÁTICO – ANÁLISE DE POEMA

Leia a letra de uma canção de Vinicius de Moraes e Paulo Soledade:

A formiga

As coisas devem ser bem grandes
Pra uma formiga pequenina
A rosa, um lindo palácio
E o espinho, uma espada fina

A gota d'água, um manso lago
O pingo de chuva, um mar
Onde um pauzinho boiando
É navio a navegar

O bico de pão, o corcovado
O grilo, um rinoceronte
Uns grãos de sal derramados
Ovelhinhas pelo monte.

(<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87245/>. Acesso em 19/1/2010.)

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.

a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que corresponde a eles, na visão da formiga.

Rosa	gota d'água	pauzinho	grilo
Espinho	pingo de chuva	bico de pão	grãos de sal

b) Observe as respostas do item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras dadas como resposta?

Fonte: CEREJA, 2015, p. 96

As atividades acima descritas e ilustradas demonstram que ensinar língua como interação é criar situações em que alunos questionem e queiram saber sobre os diferentes sentidos de uma palavra, acrescentem seu ponto de vista, relatem experiências que colaborem com o texto e despertem o desejo de ler e escrever, e que no final deem sugestões do que gostariam de estudar. Não cabe nesse tipo de

atividade a noção de certo e errado que exclui e provoca insegurança no aluno, mas o entendimento que cada um tem sua cultura, experiência familiar e conhecimento de mundo que são de extrema importância para a língua. É o que Antunes (2009) chama de vozes:

[...] por conta dessas vinculações da língua com as situações em que é usada, a voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos que nos antecedem e com as quais convivemos atualmente. Vozes daqueles que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiológico. Vozes que pressupõem visões, concepções, crenças, verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões.(ANTUNES, 2009, p. 23).

Nossas experiências têm mostrado o quanto produtiva é uma aula que possibilita tais situações. Infelizmente, ou felizmente, essa interação evidencia problemas sociais e de variação linguística que provocam sofrimentos a algumas crianças, por serem de origem da zona rural (nos casos que presenciamos), ou não estarem alfabetizados (quando chegam ao sexto ano), há alunos que pouco ou nada falam, tampouco escrevem ou mostram atividades ao professor, por medo de serem tachados de “burros”. Além disso, também suscita ações que começam como brincadeira, mas que logo se configuram como *bullying*, uma vez que acabam tolhendo o desejo de alguns em manifestar sua opinião diante dos colegas e ainda geram um ambiente desconfortável, com brigas e xingamentos. Entretanto, nossa experiências demonstram que somente a intervenção adequada do professor pode estabelecer diferenças entre a exclusão e a promoção de inseguros, trazendo acolhimento e segurança ao aluno.

Para isso, urge fugir da cultura do erro e adotar a promoção de aprendizagem através da mediação entre o professor, o ensino de língua e o aluno, quebrando assim o ciclo que leva algumas crianças a pularem de série ano após ano sem saberem ler, escrever (em alguns casos) ou expressar uma opinião de maneira segura e convincente, outros não têm nem mesmo coragem de questionar sobre o que não compreendem. Assim sendo, reproduzindo um ensino em que o importante é copiar o nome, o exercício, a prova e ganhar o visto do professor.

Enfim, nossas leituras nos levam a crer que o foco não deve ser o ensino de regras que criam no aluno a sensação de que português é impossível de aprender e que ele não sabe nem mesmo falar. Mas conduzi-lo a compreender as variedades de uso social da língua, reflita sobre recursos linguísticos responsáveis por uma comunicação eficaz, perceba a plurissignificação do texto literário, circule sobre os diversos gêneros textuais, organizando o texto de acordo com sua intenção comunicativa, ampliando suas leituras, partindo sempre de seu conhecimento de mundo, pensando sobre o erro não como algo imperdoável, mas com possibilidade de crescimento.

Para tanto, há um consenso entre muitos autores, entre eles Cafiero e Coscarelli (1996), Solé (1996), Kleimam (2000), Oliveira (2010), de que é importante como se trabalha a leitura, a escrita, a oralidade, a gramática e a literatura em sala de aula. Isso é o que passaremos a investigar a partir de agora e apresentaremos nas subseções seguintes.

1.2.Trabalho com textos.

O trabalho com textos é o centro das preocupações de todos os professores, em especial aos de língua portuguesa. Isso porque, não há comunicação, nem interação alguma entre pessoas sem que haja um texto. Nesse ínterim, cresce a demanda por uma compreensão do que seja realmente um texto e como trabalhá-lo em sala de aula.

A partir de agora discutiremos a necessidade de trabalhar com textos a partir de gêneros, ainda tentamos esclarecer como devem ser atividades de leitura, doravante com gêneros textuais, aproveitando suas especificidades dentro da sociedade. Faz-se ainda necessário uma reflexão sobre como se lê e compreender tanto os textos literários quanto não literários. Partindo de um caminho que tenta explicar de onde vêm às concepções que orientam o trabalho com a leitura aos quais estamos acostumados, até chegar aos paradigmas que orientaram nosso projeto de pesquisa-ação. Nosso principal referencial teórico está nos estudos de Cafiero e Coscarelli (1996), Cafiero (2005-2007), Solé (1996), Bkhtin (2006) e outros.

Como o que faz a prática de um professor são suas concepções de ensino, sabemos agora que ensinar a ler não é pedir que os alunos leiam e depois respondam exercícios, muito embora entre as estratégias que podem levar o aluno aprender a ler devem constar perguntas que apresentem como objetivo ampliar e desenvolver habilidades específicas. Ademais é papel da escola ensinar a ler, não apenas objetivando a decodificação, mas estabelecendo metas que, ancoradas em uma concepção de língua como interação, seja:

[...] 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 [...].(COSCARELLI, CAFIERO, 1996, p. 16).

Para tanto é preciso mudar a maneira como a leitura é trabalhada em sala de aula, isto envolve também uma crença de que são estratégias de leitura que devem ser ensinadas com o intuito de instruir a ler. Adquirindo conceitos produtivos de leitura, ancorados em concepções vigentes na atualidade que concebem que o professor não ensina, mas reproduz suas concepções de ensino aprendizagem, quase sempre adquiridos durante a sua formação e que, portanto, é urgente que este professor se atualize. Como também não reproduza o discurso da incapacidade do aluno, adotando como critérios a reeducação no ensinar voltado para a construção de interação entre o aluno e o texto escrito.

Para construirmos nossa base teórica intentamos traçar um paralelo entre algumas concepções que nos ajudaram a compreender o que nos orienta consciente ou inconscientemente, quando reproduzimos alguns discursos presente em salas de professores, principalmente durante reuniões de planejamento ou durante a correção de provas bimestrais. Ei-las:

TABELA 1: PARALELO ENTRES CONCEPÇÕES DE ENSINO AO LONGO DA HISTÓRIA.

Concepções	Anos 1960	Anos 1980
Língua	-Expressão do pensamento; -Código ou instrumento de comunicação.	Dependente do sujeito.
Texto	Produto de um autor. De acordo com as concepções de língua: -produto lógico do pensamento; -produto da decodificação.	Possibilita a interação entre leitor e autor.
Leitor	Passivo, desvenda o que o autor quer dizer.	Ativo, constrói suas habilidades e interage com o autor através do texto, a partir de conhecimentos prévios de mundo.
Ensino	Leitura mecanizada pautada na cópia, na memorização e repetição.	Criar estratégias que conduzam o aluno a desenvolver uma série de <i>habilidades cognitivas, sociais e atitudinais</i> .
Erro	Incapacidade ou ignorância do aluno.	Revelador de como o sujeito aprende.

Fonte: COSCARELLI, CAFIERO, 1996, p. 03-17.

O quadro acima possibilita uma visualização sintetizada, porém bastante significativa para nós do que intentamos ao fazer um levantamento teórico de como se processa o ensino de texto, partindo de como era, para compreendermos o que precisa ser modificado. Assim, é possível compreender os equívocos que temos protagonizado ao longo de nossos anos de docência, principalmente porque admitimos estarmos na mão daqueles que andam em busca de novos caminhos para o ensino de leitura em sala de aula.

A começar por uma definição de leitura com uma atividade que pode ser compreendida social e cognitivamente. Assim, pode ser cognitiva porque ao ler consciente ou inconscientemente realizamos diversas operações. Desta feita, a leitura pode ser ensinada através de estratégias que auxiliem o leitor a ler cada vez melhor. E ainda adquira comportamentos leitores de ir e vir no texto, buscar significados de palavras e questionar-se ao final da leitura sobre o que falava o que estava escrito.

Com o propósito de exemplificar como essas atitudes podem ser repassadas aos alunos de maneira que eles aceitam e compactuam com elas, costumamos utilizar a metáfora da bicicleta em que todos relatam como aprenderam a guiá-la: com medo de cair, mas sempre tentando até conseguir. Isso porque, na realidade de nossa pesquisa, alguns até a utilizam para circular pela cidade e como meio de transporte para chegar à escola. Pois sim, refletimos conjuntamente que aprender a ler também precisa de um exercício diário de insistência, começando pela descoberta do que lhe chama atenção e depois se desafiando a ler outros textos.

Ainda complementamos fazendo uma analogia com o menino Zezé do livro *Meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (1975). Assim, na leitura do segundo capítulo, intitulado “Um certo pé de laranja Lima”, é possível estabelecer muitas situações em que as crianças se identificam e percebem o valor da imaginação para o crescimento pessoal. Assim, ao conhecer a história de uma personagem cujo amigo era uma árvore no fundo do quintal, o mundo criado pelo menino, sua imaginação pode ser um incentivador da leitura para as crianças no início do ensino fundamental. Eis um bom momento para listar, junto com eles, comportamentos possíveis de realizar para melhorar a leitura. Nesse seguimento:

FIGURA 3: SLIDES UTILIZADOS NA LEITURA DO LIVRO MEU PÉ DE LARANJA LIMA.



Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora

Partindo daí é possível levantar boas discussões sobre o poder da leitura e da imaginação. E ainda, incentivá-los a criar situações de leitura: ler sozinho, para um

amigo, para o avô ou avó que não sabe ler, para o irmãozinho menor, para seu bichinho de estimação, ou ainda, sozinho diante do espelho. Tais orientações são consideradas engraçadas, mas alguns acatam as sugestões, e até trazem seus textos preferidos e pedem para ler diante dos colegas.

Em vista disso, ao compreender a leitura como uma atividade social, reconhecemos que há nela uma atividade de interação entre um escritor e um leitor. Entretanto, para que esta interação aconteça são condições essenciais que haja objetivos, expectativas e conhecimento de mundo entre esses dois atores suficientes para estabelecer comunicação. Ou seja, não é à toa que quando um aluno em sala recebe um texto para ler, imediatamente quer saber que atividade vai realizar com a leitura desse texto: é o para quê, com que objetivos e porque motivos ler aquele texto.

Consequentemente, eis a razão de que ensinar a ler não é uma atividade que se encerra quando o aluno já está alfabetizado, aliás, como se supõe quando deixamos o aluno sozinho durante atividades em sala, porque eles já sabem ler, então deve esforçar-se para desenredar o conteúdo. Por isso mesmo, constatamos que quase sempre as respostas dadas ao exercício não são aceitáveis. Obviamente, falta-nos compreender que cada texto necessita uma estratégia de leitura diferente do outro e que quando o objetivo é maior do que somente realizar uma atividade de aula os resultados serão mais satisfatórios. Provavelmente, “A leitura é uma atividade tão presente e corriqueira que talvez seja por isso que nem sempre tenhamos consciência de sua importância.” (CAFIERO, 2017, p. 8).

Por ser a leitura uma atividade permanente na vida do indivíduo é que se configura através de diversos objetivos. Então, ao lermos interagimos com variados portadores textuais ao nosso redor, que vão desde os bilhetes endereçados diretamente a nós, até placas e *outdoors* colocados na rua e que estão à disposição de todos. Ao realizarmos essas leituras voluntária ou involuntariamente realizamos intentos como: divertir-nos, selecionar ou buscar informações úteis (como aquela receita de bolo que tanto queremos aprender, ou a como usar um aplicativo). Entretanto, algumas leituras exigem mais do leitor que outras.

Exatamente por existirem leituras diferentes com objetivos e desafios diferentes que são importantes que se compreenda o trabalho com a leitura para além de um simples exercícios de sala de aula que preencha o tempo do aluno por cinquenta minutos, mantendo a sala em ordem com alunos bem comportados e estudiosos, enquanto o professor satisfaz-se com a sensação do dever cumprido, pois deu a sua aula. Acreditamos, que o que deve ser feito de fato é um processo de leitura que ajude na compreensão de explícito e do implícito do texto, levando o leitor para além do que foi dito, interpretando a semântica do texto, suas plurissignificação, através de sua conotação e denotação.

Desta forma, como nos orienta Cafiero (2017), teremos uma pessoa capaz de administrar bem as informações que estão a sua disposição, selecionando-as, organizando-as, interpretando-as e utilizando-as para solucionar problemas que se apresentam no momento de sua atuação. Pois, “exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento.” (CAFIERO, 2005-2017, p. 9).

Assim, supomos que ao trabalhar com textos o professor deve fornecer dados que oriente e também ajude na construção dos sentidos de quem ler. Pelo motivo de que para que o aluno compreenda o que ler depende da estrutura do texto e seus conhecimentos de mundo, pois alguns textos serão mais fáceis do que outro. Por exemplo, ao trabalharmos, certa vez em contexto diferente da turma pesquisada, apresentamos o poema *Pássaro vertical*, de Neves Libério, constante no material didático apresentado aos alunos daquela turma, vivenciamos duas situações bem engraçadas. Primeiramente as crianças fizeram piada em relação à estrutura do texto, para eles não era um texto, muito menos um poema. Mas antes de pedir que lessem, indagamos sobre sua realidade; se andavam pelos campos aos redores da cidade, montavam armadilhas para animais ou brincavam de derrubar pássaros. O resultado foi o esperado, além de muitas histórias travessas a compreensão sobre a organização do texto associando ao sentido foi facilmente desenvolvida.

Ao final, ainda tivemos a produção poemas que se assemelhavam a pipas, a campos de futebol, a chuva, retratando suas rotinas e passatempo preferidos. Atividades assim auxiliam bastante em atividades de leitura, até mesmo na

resolução dos exercícios de compreensão de texto tão presentes em livros didáticos. Mas a verdade é que as atividades de pré-leitura, que envolvem conversas sobre a imagem do texto, brincadeiras pautadas em algumas palavras ou em elementos constitutivos do texto, discussão sobre o título, exploração do contexto, associação com outros gêneros como músicas, filmes e até acontecimentos atuais a leitura, tanto auxiliem na construção de sentidos do texto, quanto ficam gravados na memória dos alunos.

Ao explicar o que fazemos quando lemos um texto, Cafiero (2017), apresenta que a definição de leitura como processo cognitivo envolve processos de *decodificação* em que a estrutura e funcionamento da língua são assimilados pelo leitor e relacionados a fim de chegar à identificação ou decifração dos sinais que constituem a mensagem. Também a *construção da coerência* em que o leitor aciona diversos conhecimentos e faz inferências sobre o texto. Essas explicações nos fazem ver porque algumas atividades são tão ricas e produtivas para os nossos alunos e outros apenas frustrantes. O que podemos perceber é que atividades que envolvem o código linguístico como sinonímia, paronímia, polissemia são necessárias em todas as séries quando queremos ajudar o aluno-leitor a compreender o que ler.

Assim como estratégias que envolvam o acionamento das estratégias previstas por Isabel Solé (1996) para a construção da coerência textual. Sendo elas a capacidade de “compreender os proposto implícitos e explícitos da leitura”, assim como “ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão”, também “dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial”, com isso “avaliar a consciência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum”, para assim “comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e auto-interrogação”, e por fim “elaborar e provar inferências de diversos tipo, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões” (SOLÉ, 1996, p.74)

Outra contribuição importante para nosso trabalho está no que discorre sobre o papel da avaliação para a leitura, afinal como bem lembra Cafiero (2005-2017) ao ler

avaliamos constantemente o que lemos e somos levados a nos questionar sobre a compreensão, refazendo a leitura sempre que possível. No entanto, é fato que em sala de aula ao deixar claro que não gosta de ler o aluno conta as páginas do texto ou faz uma simulação de leitura, não importa o tamanho do texto há sempre aquele aluno que o lê em segundos, como pode? “Há alunos que leem rapidamente, ou apenas passam os olhos no texto e depois inventam sentidos que não são autorizados pelo material linguístico e/ou pela articulação entre as várias partes do texto”. (CAFIERO, 2005-2007, p. 37).

Fatalmente, será decepcionante ao professor, perceber que uma atividade planejada com tanta expectativa e dedicação não despertou em nada o aluno. Nesse momento, entretanto, mais que frustrar-se vale a consciência de que a preparação para a leitura não foi adequada. Pois, nossas experiências demonstram, que quando motivado e envolvido em uma leitura coletiva, com pausas estratégicas ou a fim de encontrar respostas para perguntas criadas durante a motivação para a leitura, há uma chance maior de o aluno ler ao invés de falsear a leitura. Pois desta forma foi construído com ele o quê, para quê e como ler.

Como também é possível constatar que ao realizar a tentativa de decifrar e buscar os sentidos do texto, esta não lhe despertou interesse em continuar a leitura. De maneira que:

É o monitoramento que o leitor faz de sua leitura que o leva, por exemplo, a abandonar determinados textos quando não os está entendendo. Se a leitura está muito difícil, leitor pode simplesmente largar o texto e lê-lo em um outro momento ou abandoná-lo completamente. (CAFIERO, 2005-2017, p. 37)

Achamos pertinentes as palavras da autora, pois conclui tudo que intentamos compreender e aplicar no trabalho com a leitura. É cada vez mais presente a certeza de que é necessário um referencial teórico muito bom para que o professor tome decisões corretas ao trabalhar a leitura em sala de aula, nos levando a abandonar antigas proposições covardes que nos conduz a escolher textos pequenos e fáceis porque assim teremos menos dificuldade. Ou pior ainda, culpar ao aluno por não se interessar por leitura quando as estratégias utilizadas para fornecer base leitora a ele é que estão ausentes ou ineficientes.

O fato é que o trabalho com leitura, muitas vezes realizados por professores, e também fazemos *mea-culpa*, restringe-se ao texto do livro didático, ao exercício do livro didático por ser “prático”, já está lá à tarefa é só orientar que os alunos fazem. É comum, em nossa realidade, até ouvir professores reclamando e dizendo que o livro didático é difícil porque os textos são grandes, assim continuarem usando antigos livros e antigos planos de aula. Isso é rançoso, mas é real. Entretanto, consideramos que não há atividade difícil, ou texto grande, o necessário mesmo é o planejamento de uma abordagem que conduza a leitura e compreensão desse aluno e faça a atividade ser proveitosa do ponto de vista do ensino-aprendizagem da leitura.

Já dissemos anteriormente que presenciamos continuamente situações em que as ações da palavra estão sendo substituídas pela do movimento em sala de aula, os alunos levantam o tempo todo, pedem para sair, conversam até em atividades de leitura, escrevem e brigam, e estão mais preocupados com o horário do recreio e da saída. Então, como trabalhar leitura nesse contexto?

As orientações didático-pedagógicas que recebemos propagandeam o trabalho com gêneros textuais diversos, mediante sequências didáticas. Ou seja, devemos planejar atividades sequenciadas que favoreçam o trabalho com texto. Mas, o que acontece geralmente é que, impulsionados pelo único material abundante em sala de aula: livro didático, caderno, lápis e borracha, aluno e professor, o texto seja apenas um pretexto para atividades de gramática normativa. Então, como fazer diferente? É possível associar texto e gramática? Como trabalhar leitura sem textos? Quando há texto, porque os alunos não leem, não compreendem, não gostam, não querem ler?

É no sentido de encontrar respostas para esses questionamentos que Cafiero (2007), lembra-nos que para ler e compreender o que lê é necessário desenvolver algumas habilidades de decodificação e letramento. Por habilidades de decodificação entendemos ser a capacidade de decifrar o que está escrito, é o que há muito chamamos de saber ler ou estar alfabetizado. De mais a mais, é preciso saber o significado do que foi lido e associá-lo a seus conhecimentos prévios. Por

letramento, compreendemos a capacidade de o indivíduo fazer uso dessa capacidade de ler, voltando-se para o uso da leitura nas diversas interações sociais. Utilizando-nos das palavras da autora, “É possível, concluir, então, que o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia as suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem”,(CAFIERO, 2007, p. 10).

Pois para fazer um ensino de leitura diferente, isto é, voltado para a aprendizagem devemos conceber a leitura como um *processo de construção de sentidos*, cuja atividade envolve o cognitivo, quando envolve operações mentais de associação e decodificação do escrito; e o social, quando envolve o conhecimento prévio do leitor associado às intenções do autor. Para tanto é preciso desenvolver estratégias de leitura em que o professor atue como mediador entre o texto/autor/leitor e aluno seja ativo na construção dos sentidos que envolvem os objetivos do texto, a linguagem, o assunto e o conhecimento de mundo do leitor. Vale refletir sobre as afirmações da autora ao dizer:

“[...] quando um aluno lê e afirma: não entendi nada, não adianta o professor dizer: Leia de novo que as informações estão aí. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá. É preciso, então, que o professor forneça a ele uma base de conhecimentos para que ele processe o texto coerentemente. [...] (CAFIERO, 2017, p. 17)

Entendemos que a base para essa leitura significativa está na demonstração dos objetivos da leitura partindo das características específicas de cada texto. Concebendo que a interação se dá através de textos, em situações de comunicação natural que orientam para gêneros únicos de cada contexto, é possível estruturar estratégias de leitura que ajudem o aluno a compreender cada texto a partir de suas características distintas. Isto é, não é possível trabalhar a leitura de uma narrativa em prosa da mesma maneira que trabalha um poema e esperar que o desenvolvimento da compreensão dos alunos seja a mesma.

Isto leva a crer que é possível criar estratégias para antes, durante e depois da leitura, principiando pela exploração do título do texto, imagens, perguntas que despertem a curiosidade sobre o escrito, leituras feita pelo professor com pausas

estratégicas em pontos essenciais das ações da obra, entre outros. Ajuda ainda, trabalhar projetos que envolvam os interesses dos alunos com a produção de um produto final.

A título de exemplificação, vamos a uma atividade de leitura realizada em nosso primeiro dia de aula com a turma pesquisada, a título de “quebrar o gelo” e conversar sobre o objeto e os objetivos da disciplina língua portuguesa para eles naquele ano. Trata-se do texto *caçador de palavras* de Walcyr Carrasco, antes de pedir que lessem uma pergunta foi importantíssima: O que você faria se ficasse preso, sozinho, durante a noite, em um cinema ou loja da cidade? Foram tantas as hipóteses e todos queriam dar sua opinião que ao entregar o texto para a leitura não houve questionamento algum foram direto para o texto saber do que a professora estava falando.

Isto porque, normalmente ao receber um texto o aluno pergunta se é pra ler todo? O que é para fazer? Se não há direcionamento ou mesmo o objetivo é apenas resolver um exercício abre precedente para um falseamento da leitura, quando o aluno vai direto para as respostas das perguntas, copiando trechos que contenham as palavras do comando na questão. Normalmente, em atividades em que se pede a leitura do texto é espantoso como há sempre aquele que lê em menos de um minuto, quase sempre o mais agitado da sala, ler rápido e pede para tomar água ou ir ao banheiro. E se além dessa leitura, for pedido para responder perguntas, não demora muito ele apresenta ao professor todas as questões respondidas. Entretanto, não há coerência alguma entre pergunta e resposta, claramente ele buscou trechos que tinham as mesmas palavras da pergunta e copiou diretamente no campo da resposta.

Diante dessa situação, de nada adianta reclamar do aluno, perder o sono porque ele não compreendeu nem a pergunta, nem a resposta pretendida. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 46), afirma “que ensinar quem já domina o sistema alfabético de sua língua é leva-lo a recuperar pistas textuais que compõe a direção argumentativa do texto”. Ou seja, não adianta culpar o aluno e tachá-lo de preguiçoso diante de um resultado tão embaraçoso quanto esse. Uma estratégia de ensino da leitura pautado na natureza interacionista deve levar em consideração os

diversos conhecimentos que envolvem a leitura, do contrário não consiste em situação de aprendizagem.

Entre os diversos conhecimentos que devem ser levados em consideração estão os elementos linguísticos, enciclopédicos e textuais que envolvem a leitura. Estes, por sua vez, encadeiam os conhecimentos prévios de uma pessoa, tão essenciais no processo de construção daquilo que lê, envolvendo as atividades cognitivas e sociais da construção de sentidos da leitura. Então, para um melhor resultado a escola deve preocupar-se com atividades que desenvolvam o comportamento leitor de ler, reler, buscar previsões e antecipações que se consolida no final da leitura, busque ideias importantes, questione, relacione, enfim que não sejam exercícios em si, mas extrapolam sentidos ou tenha significado.

Quanto à possibilidade de associar leitura e gramática assumindo o papel real de associação de sentidos, torna-se fundamental um estudo pautado na compreensão dos elementos de textualidade defendidos por Antunes (2009) e Oliveira (2010), este conversando diretamente com ela em suas produções. E juntos defendendo a ideia de que explorar a coesão textual, englobando os conhecimentos linguísticos e a sintaxe do texto, com ênfase a elementos como “a repetição, a paráfrase, o paralelismo, os pró-formos, a elipse, os sinônimos, os antônimos, os hiperônimos e hipônimos, os tempos e aspectos verbais, os conectivos e a entonação” (OLIVEIRA, 2010, p. 91). Também atentando para informações que atuam na superfície do texto, necessários a coerência e sem o quais não é possível estabelecer um sentido aceitável para a semântica do texto. Assim o trabalho possibilitaria muito mais chances de alcançar a aprendizagem desejada, diferentemente de quando se trabalha a metalinguagem sem considerar o domínio desse aluno em relação à leitura e o texto.

E notório e frustrante, contudo, que até mesmo para o professor é difícil apropriar-se desses conceitos. Por isso mesmo não é esse elenco que deve ser explorado metalinguisticamente através de resumos e listagem de suas características. Mas sua ocorrência na tessitura do texto, o quê, para quê, como, a intenção do autor ao utilizá-los, os implícitos e explícitos que representam.

Apenas assim, os elementos pragmáticos de textualidade (intencionalidade, aceitabilidades, informatividade e intertextualidade) de que escreve Antunes (2009) e Oliveira (2010) podem ser efetivamente destacados a favor da compreensão do que se lê.

Por tudo que já foi dito, é viável uma concepção docente sobre o porquê os alunos não leem ou fingem ler, não gostam ou não querem ler. A leitura exige maturidade e consciência livre de suas funções na vida do sujeito, não se apresenta ou engendra sozinha, é fruto de vida e interações sociais partindo de textos reais. A propósito da fertilização social de textos trataremos melhor sobre gêneros e suas características no subcapítulo seguinte, em que nos propomos a definir padrões para o trabalho com a produção textual.

1.3. Da redação a produção de gêneros discursivos

Já nos debruçamos sobre nossa concepção de língua, ensino e leitura voltados para a interação entre indivíduos reais e em constante interação através de textos orais e escritos. Inevitavelmente, precisamos discorrer sobre a produção textual escrita. Posto que a fala seja uma das manifestações mais habituais da língua, a escrita é tida como a mais sacrificada, é nesse segmento que se costuma ouvir as maiores insatisfações de repúdio em sala de aula a ponto de turmas inteiras afirmarem que não gostam de escrever. Mas afinal, é de escrever que eles não gostam ou da proposta de fazer redação escolar e/ou da produção de textos que serão jogados no lixo logo após a correção do professor?

Além disso, nada provoca mais insegurança no trabalho com textos escritos, nos dias de hoje, quanto à dificuldade em saber que tipo de proposta escolher para propor aos alunos, ou se precisamos corrigir ou não seus textos, ou como devemos fazê-lo. Novamente, acreditamos que a resposta para tais questões está na adoção de uma perspectiva que considere a produção textual como uma atividade cognitiva e social, voltada para a interação entre pessoas.

Em consequência disso, partimos da concepção de que uma proposta de produção textual dentro de uma perspectiva discursiva da maneira que desejamos precisa ser motivadora, também deve ser definida com clareza de propósitos, e ainda deve especificar um gênero e um contexto específico, além de fornecer textos de apoio para a definição de aspectos verbais e não verbais do texto. Pois que, “A clareza no momento da elaboração de uma proposta ajuda o professor a determinar quais serão os principais aspectos a serem considerados no momento de avaliar os textos produzidos por seus alunos”. (ABAURRE; ABAURRE, 2012, P. 42)

Para isso, consideramos refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita que tanto influenciam nas produções textuais dos alunos e o trabalho com gêneros textuais que possibilitam material de reflexão sobre uso social da língua, a composição estrutural do texto, a finalidade da avaliação e reescrita do texto. Nesse sentido, Oliveira (2010, p.110) salienta que “não escrevemos como falamos, nem lemos com escrevemos”.

Por isso mesmo, apreender as características individuais dos textos orais e escritos constitui-se matéria essencial na formação do professor, a fim de evitar equívocos perpetuados no discurso de sala de aula, oriundo tanto de alunos, quanto de professores e de outros atores sociais da comunidade escolar. Aliás, é incomum alguém não ter uma sugestão de como ensinar matemática ou outra área, mas quando o assunto é língua portuguesa é comum reproduzir o discurso do falar errado porque não sabe nada e que é preciso aprender a falar português padrão do jeito da gramática.

Em consequência, temos a permanência engessada da ideia de que falamos errado e por isso escrevemos errado, e que isso só vai mudar se aprendermos gramática, que torna a dificuldade de todos em escrever bons textos uma doença maligna, sem remédio e sem solução. Logo um trabalho que intenta modificar esse quadro terminal da produção de texto escrito, que faz com que alunos até faltem à escola em dia de redação, precisa ser evitado. Através de uma clara definição sobre a variação língua escrita e língua falada. É preciso que saibam que embora sejam parecidas, são bem diferentes no que tange aos objetivos sociais, regras de uso e suas manifestações textuais.

Assim, consideramos que somente o ensino baseado nos gêneros textuais refletindo suas apresentações tanto no escrito, quanto no falado poderá ser satisfatório no sentido de vencer resistências e promover orientação de trabalho satisfatório com textos escritos. Sobre os textos orais refletiremos no subcapítulo seguinte. Mas, os gêneros textuais escritos constituem um elenco vasto. Por sinal, quanto mais lemos sobre gêneros, mais percebemos que por serem manifestações sociais e reais de uso da língua, jamais esgotam formas e possibilidades de uso, pois estando esse a benefício dos usuários da linguagem será inevitável à renovação e o surgimento de novas modelos de gêneros discursivos.

Bakhtin (1997) ao traçar uma linha sobre os estudos dos gêneros dos discursos nos lembra de que sempre foi bem mais fácil restringi-los aos gêneros literários, voltados para a estética literária, abandonando os gêneros do cotidiano. Estes, por sua vez, são tão abundantes e variados quanto às atividades humanas. Posto que vão desde uma conversa do dia-a-dia, a romances e textos científicos. Podendo, ainda, cada modalidade se subdividir, a exemplo da carta que pode apresentar o estilo comercial, pessoal, aberta a comunidade, entre outras. Nesse seguimento:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (BAKHTIN, 1997, P. 282)

Assim sendo, há gêneros que precisam ser ensinados na escola e outros que basta que circulem e fomentem interação social. Os autores Oliveira (2010) e Abaurre (2012), escolhem gêneros diferentes para serem ensinados na escola, ambos orientam suas escolas pela tipologia textual. Demonstrando que ao escolher textos para trabalhar em sala é preciso conhecimentos das cinco tipologias textuais. Pois assim como acontece com a leitura, em que não se lê e compreende um texto injuntivo da mesma maneira que um narrativo. Ao escrever é preciso considerar as características estruturais de cada texto. A tabela a seguir, criada por Abaurre e

Abaurre (2012, p. 20) é um bom curso a seguir durante o planejamento de produções textuais:

TABELA 2: TIPOLOGIA E EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS.

TIPOS DE COMPOSIÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS (ESCRITOS)
NARRAÇÃO/RELATO	Contos de fada, conto maravilhoso, fábula, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de mistério, Sketch (breve cena cômica), biografia, autobiografia, relato de viagem, crônica (social, esportiva, literária, etc.), piada, notícia, etc.
ARGUMENTAÇÃO	Editorial, artigo de opinião, carta de leitor, carta aberta, carta e reivindicação, resenha, anúncio publicitário, <i>charge</i> , <i>cartum</i> , <i>folder</i> , etc.
EXPOSIÇÃO	Texto didático, texto de divulgação científica, verbete, entrevista, reportagem, relatório, apresentações em <i>PowerPoint</i> , etc.
INJUNÇÃO (comandos, instruções, prescrições)	Regras de jogo, receita, regulamento, instruções de uso/montagem, etc.

Fonte: ABAURRE E ABAURRE, 2012, p. 20

Depois de encontrada uma boa orientação de escolha do texto a se trabalhar em sala há ainda algumas situações a considerar. Pois é preciso observar o encaminhamento que se dá para essa produção antes, durante e depois da redação. Para o antes, são necessárias atividades de pré-escrita que acionem conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser trabalhado e que dê ao professor um diagnóstico inicial do que ele necessita para escrever, o aluno deve ser motivado a planejar o seu texto, levantando informações sobre o assunto, a estrutura textual específica do texto, os objetivos, o para quem e porque escrever. Ou seja, o aluno precisa planejar cientemente os objetivos da redação.

Nesse sentido Antunes (2009), salienta que o ensino de língua escrita torna-se bem mais rico e significativo quando foge da ideia de que o texto escrito é padronizado e contaminado pela fala. Ao invés disso, estaremos privilegiando a leitura e análise dos diversos gêneros que circulam na sociedade, e será observada a estrutura linguística, na coesão e coerência textual, que cada gênero apresenta singularmente. Também é importante a intencionalidade e a relevância das

informações presentes nesse texto, que provocarão bem mais aceitação por parte do aluno/escritor que as redações escolares sem função específica, com finalidades que não ultrapassam a avaliação prática do professor. Enfim: “Privilegiamos o ensino de escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana”. (ANTUNES, 2009, p. 216).

A propósito de avaliação e redações escolares, também ao escrever sobre a necessidade de se considerar o uso de textos de gêneros discursivos diferentes Oliveira (2009), elenca o que devemos considerar ao avaliar os textos escritos dos alunos. Entre os elementos que podemos encontrar em textos escritos e que tem relação direta com a fala estão “as repetições de itens lexicais, confusões ortográficas, orações relativas e cortadoras, construção de tópicos e uso do pronome lexical ou pronome acusativo”. (OLIVEIRA, 2009, p. 110-112). Da mesma forma, para escrever necessitamos de conhecimentos linguísticos, pois não é possível escrever em um idioma que não se conhece. Também de elementos enciclopédicos e textuais, isto é, conhecimento de termos e expressões típicos do gênero a ser produzido, por isso mesmo leitura e reflexão sobre os elementos estruturais, coesivos e pertinentes ao texto são tão importantes.

Por conseguinte, quando visualizamos tais orientações fica evidente porque algumas orientações para produção textual causam arredio e rejeição aos estudantes, escrever é declaradamente uma atividade que eles não gostam, mesmo aqueles que mantêm o hábito de escrever diários, produzir poemas pessoais não gostam de escrever na escola. Como também não se afiguram com a ideia de entregar seus textos para serem corrigidos pelo professor, a “famosa” caneta vermelha não ajuda. Aliás, já temos experiência de docentes que a consideram uma arma, de certa forma quando esta mata o desejo do aluno de escrever e expuser seus textos para não o verem totalmente vermelhos pela correção do professor, assim ela se caracteriza.

Nessa continuação, percebemos que inúmeros cadernos de orientação pedagógica falam de uma produção voltada para um leitor real e assim deve ser a produção de gêneros. Por isso é comum um trabalho voltado para a produção de cartazes, notícias, propagandas, poemas e outros textos com a finalidade de serem

fixados nas paredes da escola. Ao que os alunos respondem com desapontamento, pois, segundo eles, não há respeito por suas produções, os textos são rasgados rapidamente por alunos de outras turmas e turnos, e até mesmo pelos próprios colegas de classe. Obviamente, estes não veem qualquer objetividade para essas produções, ou seja, por mais que intentamos torná-los um gênero textual com efetivo uso real e propósito comunicativo, da maneira que aí está isso não acontece.

Daí que agora, a orientação é produzir sequências textuais que abordam as estruturas e os propósitos de um único gênero por vez. De maneira a explorar todos os seus elementos discursivos e expressivos até que o aluno compreenda e consiga produzi-lo a contento de sua função social, objetivando um produto final, que seja escrever um livro, o jornal da escola, enviar uma carta, criar uma campanha, entre outras possibilidades. Mas se não tiver um propósito real não será um gênero textual, apenas redações escolares ou trabalhos escritos que os alunos rasgam ou jogam no lixo tão logo recebem a nota por ele.

Chegamos, então, ao ponto da avaliação textual. Pois bem, ler e escrever são processos cognitivos e sociais, portanto alavanca um início, um meio e um fim, objetivando sempre a comunicação e envolvendo uma infinidade de características pessoais. Sendo assim, o planejamento de um bom texto escrito deve necessariamente constar de uma avaliação, não aquela externa, distante do texto, feita com o objetivo de aprovar e desaprovar o texto, que fique totalmente vermelha por mostrar apenas erros ortográficos, envergonhando, desmotivando ou indignando o aluno/escritor.

Esta, como nos orienta toda a nossa literatura, destacando Abaurre e Abaurre (2012), deve fazer parte do processo de aprendizagem do aluno, suscitando nele as competências providenciais para que ele mesmo possa avaliar suas produções. Na bagagem dessas competências devem estar todos os elementos textuais do gênero discursivo em evidência. Assim, as autoras orientam uma grande curricular que apresente as condições necessárias para uma correção objetiva dos textos dos alunos, composta por “Leitura e desenvolvimento da proposta; Uso da coletânea de textos; Desenvolvimento do gênero discursivo proposto; Aspectos gramaticais:

Coesão e Coerência”. (ABAURRE E ABAURRE, 2012, P. 48). Da maneira que seguem apresentados abaixo:

TABELA 3: DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES ESPECÍFICOS PARA CADA CRITÉRIO DE CORREÇÃO.

LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ausência de um projeto de texto: ideias dispersas, desconexas.
2	Identificação de um projeto de texto cujo desenvolvimento apresenta problemas, truncamentos, desarticulações localizadas.
3	Projeto de texto claro, ainda que ingênuo e próximo do senso comum.
4	Projeto de texto mais amadurecido: indícios de autoria.
5	Projeto de texto amadurecido: autoria plena.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 54.

USO DA COLETÂNEA DE TEXTOS	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Mera paráfrase/ colagem desarticulada de informações da coletânea e/ou leitura incorreta das informações fornecidas.
2	Uso parafrástico de informações da coletânea associadas ao projeto do texto e/ou algum problema localizado de leitura das informações fornecidas.
3	Integração das informações da coletânea ao projeto de texto: leitura correta das informações fornecidas.
4	Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto ao qual são integradas.
5	Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto: integração de informações/ perspectivas externas à coletânea.

DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

ASPECTOS GRAMATICAIS	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados e em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas de oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismo, uso de linguagem figurada, etc.) evidencia pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.

COESÃO	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Muitos problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação no interior no parágrafo e entre os parágrafos do texto.
2	Alguns problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação localizada.
3	Ocorrência mínima de problemas coesivos. Correta articulação dos parágrafos.
4	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
5	Uso sofisticado dos recursos coesivos que beneficia de modo evidente a articulação textual.

COERÊNCIA	
PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ideias desarticuladas e/ou presença de contradições graves que afetam o sentido geral do texto.
2	Momento de desarticulação das ideias e/ou presença de contradições leves que afetam localmente o sentido do texto.
3	Articulação corretas das ideias. Ausência de contradições.
4	Indícios de articulação intencional das ideias para beneficiar o desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
5	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.

* os descritores aqui apresentados foram elaborados de modo a contemplar aspectos relevantes na avaliação de textos representativos de qualquer gênero discursivo.

Fonte: ABAURRE; ABAURRE, 2012, 55.

É pontual lembrar ainda, que da mesma maneira que não lemos e compreendemos todos os textos do mesmo jeito, também não avaliamos textos escritos igualmente. Assim, a grade de correção de um texto narrativo vai abordar uma proposta desenvolvida a partir das características inerentes a textos desse

gênero discursivo. Enquanto que ao corrigir um texto argumentativo é imperativo conhecer os elementos pontuais da tipologia estudada. Consideramos que o importante é fazer uma avaliação que o aluno saiba o que está sendo avaliado e que lhe traga saberes para refletir sobre suas produções futuras.

É nesse segmento que Oliveira (2009), faz uma distinção entre avaliação e correção, enquanto aquela faz parte do processo de aprendizagem do aluno, utilizando o erro como um ponto de partida para decidir o que trabalhar, com a finalidade de tornar este aluno perfeitamente capaz de avaliar suas produções; esta é apenas do professor, ou seja, do ensino, sendo utilizada com propósito quantitativo de dar nota e demonstrar que o aluno não sabe escrever e, em alguns casos, falar mal de sua letra.

Em síntese, com o uso de textos e não de exercícios de gramática descontextualizada, a escrita ganharia sentido para além da redação escolar sem propósito comunicativo definido. Assim os escritos seriam nomeados de acordo com o gênero, considerando sempre que textos orais e escritos não são iguais. Atividades assim possibilitariam o estudo da composição do texto, suas regras gramaticais de acordo com sua funcionalidade. Objetivando sempre uma compreensão ampla da semântica do texto, a compreensão dos fatores externos e internos a língua que influenciam a produção.

Dessa forma a avaliação ganha um novo formato para além do certo e do errado, promovendo reflexão sobre o texto escrito. De modo que fala e escrita cumprem o papel de interação verbal com características e funções diferentes, uma não é produto de poluição da outra, nem a outra é padronizada e engessada na folha de papel sem a presença viva do usuário da língua. Consequentemente, de acordo com a intervenção proposta o texto escrito poderia ter uma maior receptividade por parte do aluno, que aceitaria suas comodidades e dificuldades, utilizando-as como elementos de construção de seus textos.

1.4. Do ler ao dizer o texto: repensando textos orais

Fazendo uma revisão do que dissemos até agora sobre o ensino de língua portuguesa, percebemos que caminhamos para um projeto pedagógico que explore a competência discursiva do texto como objeto de comunicação entre pessoas. Visto que na vida estamos em constante movimento de convivência social lendo, escrevendo ou transmitindo textos. No entanto, quando objetivamos a língua como objeto de estudo nosso olhar se volta para a leitura e a escrita, sob a justificativa de que não há o que ensinar na oralidade.

Nessa busca por novas perspectivas de trabalho com língua portuguesa em contexto escolar defrontamos com uma orientação bem mais coerente para com os textos orais. Em sequência, discutimos as diferenças e semelhanças entre os textos escritos e orais, a necessidade de abortar a ideia de que conversas entre aluno/professor e aluno/aluno durante as habituais rodas de conversa já se constituem um trabalho com oralidade. Também encaminhamos as situações de leitura em voz alta a seu lugar de direito nesse processo de construção de aprendizagem. Assim, não como texto oral, mas como uma reprodução do texto escrito.

Ainda, enfatizamos a organização de um currículo em os gêneros textuais do dizer sejam inseridos nesses contextos com o propósito de promover posturas de falantes e ouvinte mais adequadas a formação global do aluno. Estas vão desde o saber ouvir e falar, até quais gêneros são importantes de se aprender, chegando à aceitação das diferenças entre fala e escrita, não como elementos de pré-julgamento que geram preconceitos sobre o indivíduo, mas como riqueza de culturas e identidades dos seres sociais participantes das atividades de interação social corriqueiras da vida.

Nesse sentido, destacamos que Antunes (2015) registra que por muitas práticas de ensino é habitual considerar a desnecessidade de ensinar as maneiras do dizer por considerar que já somos nativos dessa ação. No geral, até julgados como maus falantes, utilizando-nos de uma linguagem pobre em relação à norma padrão da língua. Nessa definição torna-se, portanto, urgente faxinar a oralidade adequando-a a norma padrão escrita da língua. Tal concepção, de certa forma,

empurra o trabalho com textos orais para um cantinho da sala como algo inútil. Percebemos, entretanto, ser isso uma constatação da inabilidade docente na escolha de conteúdos e estratégias para com essa atividade.

Nessa continuidade, elucidamos que é necessário conhecer os diversos gêneros orais presentes nas situações reais na sociedade e promover momento de reflexão sobre suas condições, objetivos de uso, também as estruturas e características discursivas, assim como acontece com a utilização do texto escrito, tem que se debruçar sobre as condições de textualidade de cada um deles. Ao fazer isso, é urgente levantar junto com os alunos uma postura do falar, através do afloramento de um olhar perspicaz sobre as diferentes situações do dizer, o aluno deve ser conduzido pelo interior de situação de entrevistas de diferentes formatos (emprego, entretenimento), discursos planejados (acadêmicos, políticos, populares), conversas (famílias, amigos, desconhecidos), observando cada situação no espaço em que acontecem, no lugar-comum de quem fala e de quem ouve.

Ao fazê-lo dessa forma, surgirão situações que merecem reflexão e posicionamento enérgico por parte do professor, como em casos de preconceito linguísticos em relação à fala de indivíduos de origem rural (em nosso caso), e também pela cultura popular de maneira geral. Estas desencadeiam situações de desrespeito e violências verbais como xingamentos e apelidos comuns ao *bullying*. Cabe ao educador ter uma ideia bem formalizada em relação a isso para ao invés de ajudar na perpetuação de alguns eventos preconceituosos e assim afastar alguns alunos de atividades em que seja solicitado a manifestar sua opinião, aproveite tais eventos promovendo reflexões sábias e preponderantes sobre a identidade cultural de cada um.

Nesse processo, é possível estabelecer padrões adequados de entonação, postura e comportamentos que contribuirão para a formação de um ser preparado para se posicionar e colocar-se diante do mundo, por exemplo, ao falar em público ou apresentar-se para uma entrevista de emprego. Averiguemos que esses exercícios em nada lembram as atividades de conversa ou diálogo sobre o texto, são práticas discursivas do texto. Estabelecendo um paralelo produtivo em relação à fala e a escrita e não depreciando uma em favor da outra.

Já destacamos que conversa em sala de aula não é um gênero textual com formato de conteúdo. O que dizer, então, das habituais leituras em voz alta? A resposta mais plausível para estes nossos estudos nos vem de Bajard (1994), que através de um histórico formidável demonstra as modificações pelas quais passaram a leitura em voz e a leitura silenciosa durante a evolução e construção de metas de ensino, até chegar a considerações sobre o papel do teatro na formação do indivíduo.

Obviamente, ler em voz alta não é gênero textual da oralidade, portanto não se encaixa em nossa perspectiva de trabalho voltado para o desenvolvimento da competência sociodiscursiva do aluno e/ou do professor. Afinal já não é possível defender que somente o aluno precisa de uma nova maneira de construir aprendizagem, consideramos que nesse processo o professor também aprende bastante. Enfim, atividade de leitura em voz alta só pode constituir-se enquanto objeto de estudo se associada a atividades como apresentações de telejornal, dramatizações e transmissões de instrução escrita a quem não sabe ler ou não domina os gêneros da escrita da maneira pensada para o letramento social.

Por conseguinte, atividades de leitura pretendendo avaliar a postura e relação do aluno com o texto não relativizam aprendizagem, antes matam a vontade de aprender. Uma vez que, para ler em voz alta ou dizer o texto, são necessárias competências do dizer, por sua vez diferentes das competências do ler ou escrever. Enfim, transmitir textos não é a mesma coisa que decifrar sentidos, tão pouco de produzir textos, cada categoria possui propriedades diferentes que precisam ser exploradas através de estratégias adequadas, sempre levando em consideração o sujeito ativo e usuário da língua.

Aliás, avaliação nesse segmento deve constar de mais um instrumento de observação em que o professor deve buscar recursos para driblar as dificuldades do aluno com a fala, quer falando em público, quer atividades de sala. Mas o que fazer quando nos confrontamos com situações de fala que geram desconforto por se distanciar da norma padrão da língua, quando se apresentam as noções de certo e errado na fala do outro, corrigir ou não o aluno? Contribuições que nos ajudam a

atenuar essas inquietações estão nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2005; 2009), em que com a transcrição de situações idênticas as que vivenciamos elucidam que somente o conhecimento do professor sobre as diferenças entre culturas da língua podem fornecer condições e elementos necessários para intervenção diante da fala do aluno.

Em suma, notadamente apenas um trabalho com oralidade voltado para textos dos gêneros discursivos orais correntes dentro da sociedade, que explore características de produção e aceitação desses usos. E que ajude a construir o respeito pela identidade e cultura de cada um, possivelmente evidenciadas durante as situações de interação real de uso da língua, propiciadas durante as atividades de sala. Bem como, aproveitando cada situação para traçar paralelos de diferenças entre fala e escrita, enfatizando a importância de abandonar preconceitos enraizados em nossas manifestações corriqueiras de uso utilização da língua. Nesse interim, harmonizando o que deve ser padronizado com a língua e fazendo as pazes com dizeres de cada um. Somente assim, é possível afirmar que inserimos a oralidade como conteúdo no currículo escolar.

1.5. Projeto de letramento Narrativas Literárias: O Conto Popular em Sala de Aula.

Acreditamos, após todas as leituras apresentadas, estar prontos para a construção de um projeto de letramento. Para que possamos confrontar as novas teorias, adquiridas ao longo desse processo de ressignificação ou construção de um novo formato para o ensino de língua portuguesa. E que, ainda, fuja dos tradicionais exercícios de gramática e contemple as atividades sociointerativas dos gêneros textuais discursivos adequados a cada situação de uso.

Então, começemos pela distinção entre letramento e alfabetização, condição primária para um projeto de letramento. Também se faz necessário discutir as singularidades do texto literário como objeto de ensino, especificando as características do trabalho com narrativas. E por fim, objetivamos construir um

modelo didático que possibilite nossa intervenção a luz das concepções teóricas adquiridas ao longo desse projeto de pesquisa bibliográfica.

Pois bem, entendemos alfabetização como o processo de aquisição da leitura de textos escritos a partir da decifração dos elementos gráficos do texto e da construção de sentidos para o que ler. Letramento, por seu lado, consiste nos usos que fazemos depois da aquisição dessa competência de decodificar o escrito. Nesse sentido Soares (2010), dedica-se a nos esclarecer as implicâncias e diferenças de estar alfabetizado no Brasil em paralelo com outros países que se preocupam bem mais com o estar letrado.

Nessa continuação, afirma que alfabetizado “é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropria da leitura e da escrita”. Enquanto que por letramento apresenta-se como o estado de “saber fazer uso do ler e do escrever, responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. (SOARES, 2010, p. 20).

Daqui em diante, guiados por essas definições e compreendendo alfabetizado com condição para o estado dos diversos letramentos de que dispõe a sociedade, admitimos que o dever da escola, como principal agência de letramento do aluno, é comprometer-se em desenvolver e promover situações que ampliam sua capacidade de responder a qualquer situação de uso de textos orais e escrito, lendo e construindo sentidos, produzindo textos reais e úteis para a interação social e transmitindo composições coerente e desinibidamente. Então, devemos fazê-lo através da promoção de situações reais de uso da língua, apropriando-se de um gênero textual, trabalhando com projetos que contenham atividades para desenvolvimento de habilidades de decodificação e de letramento, sem esquecer-se da avaliação e da produção de um produto final.

Por isso, concebemos a ideia de que projetos devem partir das necessidades comunicativas do aluno, pois desfrutará uma nova visão do texto que não aquela do elemento sobre o qual farão exercícios de gramática e/ou interpretação textual. Seguindo-se a necessidade do professor pesquisador em descobrir trilhas que lhe possibilite um melhor trabalho com textos literários, fugindo dos habituais pretextos

para explicar conteúdos gramaticais através de exercícios prontos. Ainda, sabendo que projeto de letramento é o veículo que possibilita a construção de uma finalidade para a leitura que está na exploração da riqueza do texto literário, uma produção e revisão textual processual e motivado pelo produto final. Por fim, ainda objetivamos adoção de uma verdadeira situação de oralidade ao apresentar e defender seu produto final para o público escolar.

Mas, por que um projeto de leitura literária? Já dissemos antes da necessidade de um novo paradigma para o trabalho em sala de aula, nesse segmento o texto literário figura na lista das situações de uso supliciado em razão de ser muito difícil encontrar uma proposta, principalmente em livros didáticos que não se resumam a ler, responder exercícios de interpretação e compreensão textual. Refiro-me ao livro didático por ser ele o único material didático que ainda frutifica em contexto escolar, geralmente trabalhar com literatura exige do professor o desejo de fazer diferente, comprando livros e emprestando para seus alunos ou providenciando cópias que propiciem o contato do aluno com textos.

No geral são fragmentos de textos de que dispõe o professor para realizar esse trabalho de leitura. Mesmo assim, para realizar um trabalho consistente que fuja da repetição mecânica e do sentido literal do texto como a discriminação de personagens, local dos acontecimentos, e quem fez o quê dentro da história, basta que o educador aceite a pluralidade de sentidos do texto literário e tenha estratégias que conduzam o aluno para a antecipação, averiguação ou descarte de suas hipóteses de leitura. Desta forma, fugindo de uma interpretação única literal e deslocando-se para uma situação de confronto de ideias, associação entre fatos narrados no literário e as metáforas do real. E sem esquecer-se da avaliação, em que é comum ao elaborar questões para a prova a escolha de um texto e elaboração de perguntas objetivas. Acreditamos que isso não é avaliar, se não provoca no aluno suas inferências de mundo tão essenciais para a construção de sentido.

Em se tratando de narrativas literárias, Cafiero (2005, 2007), orienta que é preciso considerar na montagem do projeto as características próprias do gênero: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Além disso, há os componentes inevitáveis como personagens, ações, espaço, tempo e sequências. A partir dos

quais necessário reconhecer as vozes presentes no texto, como a sociedade da época, noções de família, tipos de leitores e autores. Ao identificar o narrador se conhece também o mundo criado pelo autor e sua maneira de concebê-lo.

Enquanto que as personagens representam as vozes sociais e individuais presentes no texto com suas características físicas, sociais e psicológicas. Estes são os *avatares* pelos quais vivemos emoções, ilusões e desilusões das quais não dispomos no mundo real, mas que o texto literário materializa, possibilitando o ser vilão, herói ou anti-herói. Enfim, permite substanciar o real, basta que não ignoremos suas características, seja através de uma identificação pessoal ou da aceitação do sua figuração no real ou no imaginário.

Temos ainda os espaços das ações, estes podem ser geográficos como uma casa ou um castelo, mas também podem ser sociais, culturais, míticos, religiosos ou psíquicos. O tempo, nesse contexto, não é exato é o tempo dos acontecimentos, um dia indeterminado na vida da personagem que inclusive pode ser atemporal causando identificação com os dias atuais.

Dito isso, destacamos que há, entre os tipos de narrativas, as lendas, os mitos, as fábulas, apólogos, contos e novela. Destas, apólogos e novelas são bem incomuns no currículo dos textos trabalhados em sala de aula. Os demais, entretanto, são bem comuns em vista de traços potencialmente didáticos: a fábula por ser um texto pequeno e com moral da história; as lendas e mitos também evidenciam uma possibilidade de ensinar algo que não possui palpável; os contos, dos textos longos que podem ser trabalhos em sala de aula, são os de melhor aceitação e de uma vasta possibilidade, pois vão desde os clássicos, populares, humorísticos e de suspense e terror, ou seja, tem para todos os gostos.

Os contos, então, são os escolhidos para figurar em nosso projeto de letramento, por serem textos de leitura agradável e por patentear entre os clássicos constitui-se ponto de partida interessante para ingressar os jovens no universo literário. Também há que se considerar a multiplicidade de interpretação que possibilitam e as tantas versões que podemos encontrar, sendo assim, se os

clássicos não agradam, passemos aos populares em prosa ou em versos, ou aos de humor, ou ainda partir para o suspense, pois agradam em qualquer idade.

Além disso, pode ser uma leitura de fácil atribuição para os sentidos da vida, pois que permeados de personagens que muito agrega a nossas vidas reflexões sobre o papel da família, os perigos do desconhecido, partindo de uma boa escolha dos textos pode propiciar ao aluno aprender mais sobre o universo da literatura proporcionando conhecer obras, leitores, realidades e personagens consagrados, apropriando-se assim da linguagem utilizada nesses textos e estabelecendo um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Na escolha de contos populares consideramos o fato de que foram inventados muito antes da sociedade moderna, também que apresentam um valor histórico que aos poucos vem sendo substituído por outras ações do contar, presentes principalmente na linguagem da televisão e no cinema. Assim, o que antes unia gerações através de histórias narradas de boca em boca, agora os une através de uma tela. Entretanto, ao trazer essas histórias no portador textual do livro estabelecemos o diálogo do antes com o agora, as sociedades, seus costumes, os problemas humanos universais e atemporais, basta observarmos a história da “Pele de Asno”, que ainda causa indignação, muitos sequer conhecem ou leem, mas não se esvai de sentido, pois abusos infantis, embora conste dos assuntos mais delicados em contextos escolares e extraescolares, vez por outra bate a porta do professor e esse tem que tomar uma atitude.

Nesses contos, vemos o bem e o mal que aparecem claramente esboçados em atitudes humanas de vinganças e dos desejos de ficar rico através de uma intervenção divina. Ou ainda, a exposição da recompensa para os bons de coração, a punição para os maus procedimentos, o que nos leva a reconhecer que a luta contra os problemas faz parte da existência humana. Ademais nos divertem, emocionam e conversam conosco através de nossos mais íntimos sentimentos. Em *Cascudo* (1952), já observamos a riqueza que nos vem de um conto, pois “o conto popular revela informações histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões,

juízos, Para todos nós, é o primeiro leite intelectual (...)” Cascudo (1952, p. 249).

Destacada a relevância da escolha do gênero, falta-nos o modelo didático a ser adotado. Para tanto, consideramos o planejamento do ensino de gênero proposto por um trabalho com projetos. O que nos possibilita o planejamento de uma situação real de produção e recepção de textos para com participação ativa dos alunos. Além do que seu desenvolvimento pode se dar em uma semana ou durante todo o ano letivo. Podendo ainda ser interdisciplinar. Para tanto, intentamos praticar as propostas de oficinas de leitura sugeridas por Kleiman (2002).

Dentre as atividades propostas para a realização das oficinas deve constar a elaboração de um texto escrito que possibilite ao professor construir noções das dificuldades a serem trabalhadas com esses alunos no que concerne a leitura e a produção textual oral ou escrita. Nesse segmento, vem apresentação dos conteúdos a serem trabalhados com a preocupação de que percebam a importância deste para sua vida. Logo depois vem a construção dos modelos, que devem constar de temas e conteúdos que trabalham as dificuldades diagnosticadas em uma situação inicial de produção do gênero escolhido. De maneira que devem constar de episódios que ajudem ao aluno munir-se de instrumentos que os ajudem a superar suas dificuldades. Durante esse efetivação do projeto o objetivo pedagógico significativo para professor e aluno é torná-lo leitor, de maneira que estará construindo seu próprio saber sobre o texto e a leitura.

A orientação é que sejam trabalhados problemas de níveis diferentes que vão desde construir os propósitos comunicativos de quem fala, para quem, em que situação, até elaborar técnicas de criatividade relacionadas aos gêneros, mas que conversem com conteúdos diversos fomentando debates, discussões, notas e citações relevantes hábitos definidores de um bom leitor e produtor de texto. Também os levando ao hábito de planejar seus textos, condição essencial para a produção textual significativa dentro da visão sociodiscursiva da língua, refletindo sobre a estrutura textual e singularidades de cada gênero nas situações sociais de uso do idioma.

Assim, chegando ao ponto da realização do texto se faz necessário definir estratégias para a reflexão consistente sobre os elementos linguísticos do texto, considerando todos os elementos teóricos encontrados até agora. Conseqüentemente um trabalho conducente à escolha do vocabulário adequado à situação de textualidade escolhida, selecionar tempos e elementos argumentativos na organização textual evidenciada.

Antes, porém, atentamos para a variação nas propostas de atividades, tanto na organização dos alunos durante a execução, considerando características próprias de cada um, pois nenhum indivíduo aprende igual, tampouco é possível fazer o mesmo tipo de intervenção em todos os grupos de trabalho, pois sempre contém alunos com habilidades de decodificação e letramentos diferentes, dada os conhecimentos prévios estabelecidos pela realidade cultura de cada um, tanto concernente aos processos de alfabetização de cada um, quantos aos hábitos de letramento individuais. Naturalmente teremos alunos com excelente desenvoltura nas habilidades e outros mais ou menos prontidões para elas.

Também quanto às atividades de análise e observação de textos, visto que trabalharemos com contos há possibilidade de explorar textos inteiros ou apenas trechos que possibilitem refletir sobre os discursos, os implícitos ou explícitos do texto, as variações, e ainda introduzir diálogos com outros gêneros que dialogam constantemente com contos, principalmente os populares com os clássicos, *charges* e ditados populares também costumam reproduzir textualidade com contos. De modo que, explorar essas ocorrem durante a montagem das oficinas pode constituir excelentes atividades de análises e observações textuais.

Ao longo de todas as oficinas é possível explorar todos os tipos de linguagem comuns aos gêneros textuais. Principalmente se provocarmos intervenções que estimulem comentários, críticas, dicas de como melhorar seus textos e os textos dos colegas, que aprendam a respeitar a fala do outro concordando ou discordando com argumentos coerentes ao texto. Enfim, é um modelo didático que assim como viemos indicando em nossos pressupostos teóricos toma a leitura e a construção de

sentidos, a produção e a transmissão de textos como um processo de interação entre pessoas.

Como não pode faltar, nesse modelo também temos avaliação, mas do tipo somático, ou constitutivo do corpo da sequência em que o aluno vá construindo elementos que o ajude a formular uma grade de avaliação de seus textos. Logo, fugimos da avaliação que pune e adotamos uma que produz conhecimento e segurança no que aprende.

Por conseguinte, é um projeto que visa desenvolver aprendizagem dentro das competências exigidas pelo gênero textual escolhido, os contos, em consonância com outros textos com os quais apresentem textualidade suficiente para ampliar tanto a decodificação, quanto os letramentos do aluno. Nesse sentido:

(...) o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. (KLEIMAN, 2002, P. 35)

Por último, objetivamos um projeto de letramento que se aproveite de narrativas literárias, o formato do gênero conto popular, que amplie de maneira produtiva e construtiva as habilidades de decodificação linguísticas essenciais aos alunos, construindo nesse processo habilidades de letramento consistentes para seus usos sociais. Desta forma, a fim de contemplar nossa proposta de um trabalho voltado para o texto. Nesse segmento, escolhemos o trabalho com projetos a partir de oficinas de leituras, não porque temos experiência, mas por se encaixar no propósito de remodelar nosso trabalho em sala de aula.

CAPÍTULO 2

2.BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: IDENTIFICAR E INTERVIR

Buscamos ao longo de todo esse trabalho outra visão sobre o ensino de língua portuguesa que atendesse as necessidades do aluno de hoje. E apesar de todas as situações desmotivadoras que ainda encontramos, visualizamos na interação uma perspectiva de novos significados, novas ações e motivação. Entretanto, quando pessoas se encontram, são diferentes maneiras de pensar, de agir, de conviver, de aceitar, de receber e de conduzir ações, gestos e palavras. Nessa continuidade, inevitáveis serão as situações de embate entre esses indivíduos sociais e ávidos por relacionar-se com os outros.

Considerando que conviver com o outro também se aprende e ensina-se, impossível não se preocupar com essas situações, principalmente porque elas afetam direta e indiretamente as ações em sala de aula tanto por parte do professor, quanto dos alunos. Ademais, preocupar-se com melhores estratégias de interação que promovam aprendizagem é também cuidar que todos estejam envolvidos eficaz e satisfatoriamente nesse processo. Por isso, como proceder diante de situações de queixas frequentes de abusos dos colegas, quando eles se apelidam o tempo todo e é visível o incômodo de todos com essa situação, diante de um clima de agressão em que palavras ditas no contexto de estudo saltam para as piadas e históricos de brigas e agravos que acontecem tantos de um para com outro, quanto de um para todos e vice-versa.

De todas as angústias que permeiam nas ações dessa profissão é esta a mais insolente de todas, pois todos os manuais orientam que devemos considerar as características individuais dos alunos ao trabalhar leitura e produção de textos orais e escritos. Mas o que vai acontecer é que ao falar ou produzir textos escritos aparecerão às inquietações do aluno e elas chegarão até o professor que se depara com uma situação que não consegue lidar, às vezes, por falta de conhecimentos necessários para isso. Por outro lado, quando expressa sua insatisfação o aluno quer uma resposta ou uma atitude por parte do adulto presente, espera que

este seja capaz de ajudá-lo a sentir-se bem naquele ambiente, também quer que seja um apoio conjugado às orientações que recebe em casa.

Chegamos, então, aos questionamentos que envolvem o nosso texto: em que situações o professor deve ou não pronunciar-se diante das falas dos alunos em sala? Como saber se estão brincando normalmente e que as insatisfações são apenas dificuldade de aceitar a opinião do outro sobre si mesmo? E como identificar a maldade presente em tais situações que magoam e afastam o aluno da sala, provocando rejeição para com os outros e baixo rendimento na escola, baixa autoestima ou não participação nas atividades de interação da sala?

Atualmente, há uma inquietação com o *bullying*, palavra ainda sem tradução para o português. Mas que se tornou uma preocupação para o currículo escolar por estar associada aos comportamentos de bater, xingar, falar mal, ameaçar, humilhar, e tantos outros provocados por jovens durante seus encontros pessoais. Por muito tempo, esses desentendimentos foram considerados normais para o desenvolvimento pessoal do aluno, até importantes para aprender a conviver com o outro. No entanto, é uma violência disfarçada de brincadeira e, por vezes, confundida com indisciplina que tem sido associada a sérios problemas de rendimento escolar e saúde mental de nossos jovens.

Então, como diferenciar indisciplina escolar de *bullying*? De acordo com os autores Pingoello (2009) e Corrêa (2017), por indisciplina entende-se atitudes de não adequação as regras estabelecidas pela escola, sejam por não concordar com elas, ou por não se sentirem participantes dos processos em que elas foram determinadas, ou ainda por não perceber, nem tampouco aceitar, a eficiência delas em sua vida. Para Corrêa (2017) essas atitudes tem uma explicação nas mudanças pelas quais a sociedade passou e vem passando ao longo dos séculos, principalmente com o advento da tecnologia. Isso porque a geração atual divide sua atenção com tarefas de uso do celular, computador, *tablet* e outros aparelhos com o material e conteúdo que lhes é apresentado em sala de aula.

Entretanto, para este mesmo autor, a escola sai perdendo na divisão dessa atenção, pois não tem os atrativos que a tecnologia apresenta, além do que tais

usos acarretam outros *déficits* para nossos jovens como a impaciência e incapacidade de ouvir. Por isso mesmo, falta-lhes a eficiência em tarefas de concentração e dedicação, principalmente para ler e escrever, somando-se a isso inquietudes como entrar e sair da sala constantemente com o pretexto de ir ao banheiro e/ao bebedouro, atrasos para retornar à sala entre os intervalos de troca de professor e após o recreio, atenção excessiva ao celular e fone de ouvido, atitudes típicas de alunos indisciplinados. O autor acrescenta, ainda, o fato de que o professor e pais perderam a posição de referência para nossos jovens o que tem sido prejudicial para o ambiente escolar.

Nesse sentido, Pingoello (2009), lembra que, por vezes, associamos indisciplina com delinquência. Esta, no entanto, está relacionada à quebra das regras sócias previstas nas leis da sociedade, enquanto aquela se relaciona apenas com a quebra das leis estabelecidas dentro da escola a fim de possibilitar e sistematizar um convívio civilizado entre todos os participantes desse ambiente. Nesse cenário, também se apresenta o *bullying* gerando indefinição quanto a suas formas e causas. Este, no entanto, ocupa-se das formas de violência física, verbal ou moral, que um indivíduo ou grupo de indivíduos pode infringir a outro de forma repetitiva, gerando problemas sérios, tanto a saúde quanto ao desempenho deste em suas atividades escolares.

A literatura demonstra que essas situações estão presentes nas escolas desde há muito tempo. Apesar disso, estudos sobre esse fenômeno despontam a partir da década de 70, tendo como precursores a Universidade de Berger na Noruega. Sendo que, no Brasil, estudiosos apontam uma preocupação com esse fenômeno a partir dos anos 90, em que a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), entre outros, propõe o programa de redução de comportamentos agressivos, sob a coordenação do pediatra Aramis Lopes Neto. Estes, apontam ainda que até 2005 esses episódios eram pouco estudados e chamam atenção para a necessidade de uma dedicação maior a fim de identificar, definir e intervir sobre eles.

Estudos na área da saúde, representados por Lopes Neto (2005), chama atenção para danos como a depressão, que podem levar a atitudes mais drásticas como o suicídio. Na área da sociologia e Psicologia Nogueira (2005), Pingoello

(2009), Antunes; Zuin (2008) e Corrêa (2017) descrevem como esses comportamentos podem ser identificados. Nessa continuidade, chamando atenção para um posicionamento crítico que vá além da definição de dados estatísticos, mas considere um desenvolvimento crítico e a construção de uma independência do indivíduo diante de tais atos de violência.

Para tanto apresentam os protagonistas desses eventos como agressores, vítimas e testemunhas, sendo as maneiras como ele se manifesta direta física ou verbal, indireta e *cyberbullying*. Enquanto vão destacando sempre a importância de escola agir com veemência na promoção de debates que desenvolvam um comportamento de não aceitação do *bullying* com algo natural e próprio da idade. Sendo este concebido como essencial para o desenvolvimento de um jovem que saiba se defender sozinho. Tudo isso quando salientam a atenção que essa intimidação tem conseguido ao longo dos anos.

Assim, Definido como Intimidação Sistemática, nos últimos anos, em vista da gravidade desse problema, foi acrescentada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) uma regulamentação de ações que também estabelece Um Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na escola. Consequentemente, entre as ações previstas na lei nº 13.185, estão à responsabilidade do Ministério da Educação, através de suas secretarias estaduais e municipais, em promover a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a realização de atividades de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Para esse fim, o dia 7 de abril, desde 2016, passa a ser um dia simbólico para promoção de movimentos de enfrentamento a essa violência. Este dia foi escolhido em memória das vítimas do massacre na escola de Realengo, no Rio de Janeiro, na data de 7 de abril de 2011. Em que 12 crianças foram assassinadas por um atirador que teria sofrido perseguição no período em que estudou no colégio. Tal acontecimento reacendeu a discussão e a preocupação com os males provocados em jovens no Brasil inteiro por essas intimidações dentro da escola.

Temos, portanto, o compromisso de incluir no currículo o *bullying*, integrando situações de como identificar e intervir sobre ele. Assim, propomos nesse capítulo uma pesquisa sobre esse fenômeno, suas formas de apresentação e as

características que o fazem tão maléfico para as relações entre nossos alunos. Mais ainda, que estratégias utilizar em contexto escolar para que este fenômeno não passe despercebido e deste modo amplie nossa lista de fracassos no percurso entre o ensino e a aprendizagem. Finalmente, como nos colocarmos nesse quadro identificando, intervindo e não promovendo, mesmo que inconscientemente, tais episódios em sala de aula.

2.1. Bullying: características e definições.

Em contexto escolar, *bullying* caracteriza-se como as brincadeiras em excesso por parte dos colegas e que por muito são tidas como típicas da idade. Entretanto, todas as formas de agressão realizadas voluntariamente e de forma repetitiva, sem nenhuma motivação aparente, realizadas por um ou mais indivíduos pode caracterizar-se como *bullying*, é o que orienta A associação Brasileira Multiprofissional de proteção à infância e à adolescência (ABRAPIA) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do Distrito Federal, em 2015, ao lançar o projeto justiça nas escolas, período em que enfatizou a necessidade de identificar para prevenir ações do *bullying* na escola.

Sendo assim, entre as formas mais comuns temos atos de agressão de desrespeitos, realizados fisicamente na forma de tapas, beliscões e chute. Ainda os realizados verbalmente que são xingamentos e apelidos maldosos. Também os que atingem moralmente as vítimas como intimidações, fofocas e ameaças. Bem como os de cunho sexual, configurados com assédios e abusos. Apresentando-se, ainda, o virtual ou de *cyberbullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas. Por esse ângulo, é possível identificar que há diferença entre meninos e meninas na prática dessa violência. Em que os meninos são mais de agressões físicas, portanto suas ações são bem mais visíveis que as das meninas que optam por fofoca e intrigas, principalmente quando podem se esconder através do anonimato das redes sociais.

Por esses motivos essa intimidação não pode ser associada à brincadeira. Posto que é uma violência social que está presente em todos os ambientes que jovens e crianças frequentam, mas principalmente nas escolas. Portanto deve ser

conhecido e combatido veemente por todos que participam da comunidade escolar. Em Nogueira (2005) e Lopes Neto (2005), vemos que esta violência está presente em escolas pelo mundo inteiro, embora apresente designações diferentes. Assim:

Embora não seja um fato novo, não podemos afirmar o crescimento do fenômeno em escala mundial. Podemos apenas dizer que estudos vêm sendo realizados nos mais diversos países, confirmando sua existência em todos os centros escolares, além da frequência, do número de alunos envolvidos, do contexto onde mais incidem, e das mais diversas variáveis de interesse científico e acadêmico. (NOGUEIRA, 2005, p. 96-97)

Nogueira (2005) afirma que o *bullying* não escolhe o tipo de escola, nem classes sociais. Por sua vez, Lopes Neto (2005) aponta esses episódios como uma das violências mais visíveis na sociedade, e pode acontecer entre idades de 10 a 21 anos. Esses indivíduos reproduzem na escola a violência que presenciam em outros contextos sociais como a família e a comunidade em que frequentam. E por ser de grande importância para crianças e jovens a escola deve promover a solução adequada a essa violência escolar.

O autor salienta que o *bullying* é usado como uma forma de autoafirmação através da agressão, mas que traz consequência para todos os envolvidos. A preocupação da escola em definir e identificar esses acontecimentos deve-se ao fato de que todos desejamos que a mesma seja um ambiente agradável, em que o aluno esteja a vontade para aprender e se relacionar com os demais de forma segura e saudável. Por isso mesmo, lembra que:

A Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas. Em todos esses documentos, estão previstos os direitos ao respeito e à dignidade, sendo a educação entendida como um meio de prover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. (NETO, 2005, p 165).

Como em contexto escolar o encontro com o outro provoca as inúmeras situações características do *bullying* é necessário que todos estejam atentos. De maneira que pais, mães, diretores, coordenadores e alunos devem estar vigilantes para identificar vítimas e agressores com intento de combater imediato e eficazmente tais ações.

Assim durante as aulas é tarefa do professor atentar para as brincadeiras, os apelidos, os xingamentos que saltam enquanto estão escrevendo e conversando, ou quando um texto apresenta uma palavra que ele relaciona com o outro, ou enquanto ao discutir textos e contextos um exemplo e/ou um comentário leva para uma história pessoal, uma experiência que o outro menospreza transformando em uma piada. Essas são situações que não devem ser desprezadas pelo professor, constituem-se em momentos para reflexão sobre o respeito ao outro, as maneiras adequadas de concordar e discordar devem ser postas em prática. Do contrário, nenhuma outra atividade de interação com textos feita coletiva ou individualmente será útil em lugar do retraimento do aluno.

Para modificar essa visão temos a disposição, nos dias de hoje, uma literatura vasta de estudos na área da educação e da saúde, que versam sobre os protagonistas do *bullying*, suas características mais comuns, causas mais frequentes, consequências que apresentam e propostas de intervenção diante delas. Para tanto precisamos compreender o que há de diferente entre esta e outras formas de violência e por que, quando na escola, é definida como a pior de todas elas. É o que apresentaremos a seguir.

2.2. Bullying e violência escolar

Tendo a escola um papel fundamental na valorização social, por meio do incentivo aos estudos, o ambiente escolar tem grande influência sobre a participação ativa do aluno, principalmente em atividade que necessita apresentar suas opiniões e indagações. Assim estimular participação, também é incentivar a autoestima, bem como a aceitação do outro como suas opiniões diversas e adversas. Para isso, um ambiente que apresente qualquer situação de violência será um problema a ser combatido. Pois, *interação significa ação recíproca entre dois ou mais corpos, portanto não é uma ação solitária, para a aprendizagem se concretizar é necessária à troca de experiências entre os sujeitos envolvidos* (Pingoello, 2009, p. 18).

Definido como violência entre pares, o *bullying* em contexto escolar é tido como uma das piores violências a que o jovem é submetido nos dias de hoje. Ao buscar definições para ela Nogueira (2005), utiliza dados da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para salientar que a violência apresenta-se em todas as camadas sociais e que 60% dos jovens entre 14 e 19 anos já sofreram algum tipo de violência (Nogueira, p.95). Lembra ainda que em ambiente escolar é quase sempre denominada como indisciplina, ou seja, a quebra das regras estabelecidas para a convivência escolar.

Os autores Antunes e Zuin (2008), ao escrever sobre violência escolar, ressaltam que a preocupação com ela começou nos anos 80, mas de início a inquietação era com a depredação e os danos aos prédios escolares. Somente a partir dos anos 2000, temos estudos voltados para as relações interpessoais agressivas de aluno para aluno, de professor para aluno e vice-versa (p.33). Sendo um grave problema social, esse se manifesta como indisciplina, delinquência, problemas de relacionamento entre alunos e professores, etc. Sendo uma conduta antissocial dentro da escola, muitos são os termos utilizados pelo mundo afora para denominar as agressões e os fatores que o impulsionam dentro e aos arredores da escola.

Abromovay e Rua, (2003), apresentam três variáveis para a violência escolar: gangues, xenofobia e *bullying*. Nesse trabalho só nos atentaremos para a última. Vale ressaltar que a violência na escola decorre de fatores externos a ela, como também pode originar-se dentro dela. Sendo assim, fatores econômicos, sociais e emocionais, bem como fatores individuais como distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, histórico escolar de fracasso e frustrações (Pingoello, 2009, p. 25; Antunes e Zuin, 2008, p. 34) que ocasionam hostilidades fora da escola também podem afetar seu interior, sendo o *bullying*, ou a violência entre pares o exemplo mais comum de violência escolar da atualidade. Este é um fenômeno antigo e prejudicial que pode marcar profundamente a vida escolar de um indivíduo. Pelo menos é o que revelam estudos quando apontam que ele está presente em todos os contextos escolares, sejam públicos ou particulares, apresentando um número crescente de envolvidos em diversos contextos.

O autor Lopes Neto (2005), destaca a violência como um problema de saúde pública. Para ele, a violência pode ser evitada desde que os impactos causados por ela sejam minimizados, para isso é preciso agir no combate aos fatores que

provocam as reações violentas presentes dentro da sociedade. Entre elas a provocadas pelo *bullying*, forma mais visível de violência escolar, sendo um problema social grave e complexo. Ainda segundo ele, esta é bem mais acentuada entre indivíduos de 10 aos 21 anos, pois se não combatido na adolescência pode perdurar pela fase adulta.

Na escola a violência juvenil mais visível está nos comportamentos agressivos e antissociais, conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos. E por mais que estes atos depreendam de fatores externos a escola, ainda é possível a ela amenizar seus impactos, pois esta tem grande significância para criança e adolescentes como lugar que se aprende a conviver com pessoas diferentes e em diversas situações peculiares ou não. A insatisfação com a escola e a falta de bons relacionamentos que ampliem as habilidades sociais e a capacidade de reagir diante de situações de tensão pode ocasionar sérios problemas a todos (Neto, 2005, p. S165).

A autora Pingoello (2005), ao apresentar variadas definições para violência, destaca que esta depende da posição de quem fala e classifica o *bullying* escolar como uma violência velada. Isso porque os xingamentos, apelidos e agressões podem ser considerados como brincadeiras próprias da idade, quando na verdade são a antessala de uma manifestação de hostilidade mais grave. Assim, alerta que é preciso saber lidar com a violência assim mascarada, pois traz efeitos devastadores para a estima de jovens e crianças como baixo-autoestima, introversão, auto exclusão, incapacidade de lidar com atitudes antissociais dos colegas. Entre as categorias dessa estão à intimidação (ações do *bullying*) e a incivildade (incapacidade conviver cordialmente com outros), estes se tornam graves, pois a impunidade e a repetição resultam em sensação de abandono e exclusão da vítima, deixando-a exposta a violências mais severas (Pingoello, 2005, p. 31).

Entre as práticas mais comuns estão à discriminação social, racial, de gênero e aos que apresentam características diferenciadas. Sendo assim, pode ser dizer que o fator gerador de tais agressões é o preconceito. A convivência em grupo vai expor os diversos preconceitos existentes na sociedade, seja pelo demasiado valor que se dar a aparência pessoal e/ou a ostentação do lugar onde mora tão explorada na

interação social. O *bullying* se aproxima do conceito de preconceito, chegando mesmo a ser um novo nome para as manifestações ou atitudes de hostilidade presentes nas relações interpessoais que assustam a todos no ambiente escolar (Antunes; Zuin, 2008, p. 37). As autoras Abramovay e Rua (2003), também destacam o racismo e a exclusão social como fatores geradores de violência na escola.

Ao utilizar o termo *bullying*, para definir uma das formas mais comuns de violência escolar, Corrêa (2017) afirma que a tradução mais comum para *bullying* é intimidação. E destaca também que o termo se popularizou a partir dos anos 90, mas que nos dias atuais há certa banalização de todos em relação a esse termo de modo geral, até sendo utilizado para provocar piadas nos diversos ambientes.

Para a origem da palavra a literatura, os autores estudados, dão a mesma explicação: *bully* (verbo) tiranizar, amedrontar, brutalizar, oprimir; *bully* (substantivo) valentão, brigão ou tirano; *bullying*, estrangeirismo, assédio escolar, atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos como objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo ou grupos de indivíduos. Uma rápida pesquisa no dicionário apresenta que esta palavra já está incorporada em nosso vocabulário com a seguinte definição:

Bullying, masculino, singular. 1. (Estrangeirismo) assédio escolar (atos de violência física o/u psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo ou grupo de indivíduos) (APLICATIVO DICIONÁRIO DE LINGUA PORTUGUESA).

De maneira conjugada, com todas as leituras que fizemos, e expondo mais especificadamente uma definição. Entendemos por *bullying* escolar um fenômeno de maltrato, opressão, ameaças e de intimidação entre escolares que ocorrem de forma intencional e repetida, agressões físicas ou psicológicas, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Nogueira, 2005, p. 101; Pingoello, 2009, p. 43; Antunes e Zuin, 2008, p. 34).

Sendo não físicos como insultos, apelidos e gozações que magoam. Estes podem acontecer no recreio, na saída da escola e podem ocasionar danos físicos.

Quando executados dentro de uma relação desigual de poder, como diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio aos demais estudantes, sendo por medo, vergonha ou qualquer outro sentimento que denote fraqueza (Neto, 2005, p. S165; Corrêa, 2017, p. 74). A característica que melhor o define é a desigualdade entre iguais, que propicia sofrimento e comodismo (Nogueira, 2005).

A literatura que trata dessa intimidação classifica-a em três formas distintas: direto, indireto e *cyberbullying*. Na forma direto (físicos ou verbais), quando na forma de apelidos, agressões físicas, ameaças, roubar ou estragar pertences, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades civis, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro. Esses estudos dão conta, ainda, que esse é tipo mais executado por meninos.

Como indireto temos indiferença, isolamento, difamação, fofocas e negação dos desejos, atribuídos como uma ação comum às meninas. O *cyberbullying* evidencia o uso da tecnologia para divulgação de piadas e informações difamatórias a vítima (Neto, 2005, p. S166; Pingoello, 2009, p. 45; Antunes e Zuin, 2008, p. 34). A autora Pingoello (2009, p. 46) distingue ainda, o *bullying* homofóbico, são xingamentos e humilhações que sofrem homossexuais dentro da escola.

Para identificá-lo, precisamos ter em mente seus protagonistas. A começar, pelos denominados vítimas ou alvos, que são ofendidos e humilhados através de apelidos, gozações, podem também ser excluídos, perseguidos, agredidos e podem ter seus pertences roubados (Nogueira, 2005; Pingoello, 2009, p. 48; Antunes e Zuin, 2008, p. 34)). Alguns apresentam características de agressores, provocadores, intimidadores, nesse caso é possível que venham a se tornarem agressores. Mais especificadamente podem apresentar características físicas diferenciadas, aspectos socioeconômicos (como se vestem, onde moram), traços de etnias ou de orientação sexual específica. Por exemplo, ciganos, artistas de circo, estrangeiros e outros grupos nômades, obesos, acima do peso, baixa estatura, homossexuais e filhos de homossexuais (Antunes; zuin, 2008, p. 34).

Estes podem ser pouco sociáveis, não reagem às provocações e humilhações, mostram-se inseguros, não acreditam ou não buscam uma adequação ao grupo por possuir baixa autoestima. Essas situações podem ser aumentadas pela presença de críticas feitas pelos adultos e pela falta de amigos, o que acaba tornando-os passivos e infelizes, pois sofrem ao passar vergonha e medo. Em alguns casos podem até acreditar que merecem os maus-tratos (Neto, 2005, p. S166).

Entre as características que podem induzi-los ao vitimado está a fragilidade ou a incapacidade de se defender (Nogueira, 2005). Há ainda métodos educativos que podem propiciar o desenvolvimento de uma vitimização, como é caso de superproteção (Neto, 2005, S167). Demonstrem desinteresse, medo, falta de vontade de ir à escola, alterações no rendimento escolar, dispersões ou notas baixas (Nogueira, 2005). Há ainda prejuízos a sua saúde como depressão, ansiedade, perda de sono e pesadelos (Nogueira, 2005; Neto, 2005).

Os agressores, intimidadores (líderes ou seguidos), que também podem ser provocadores, com características de uma pessoa inquieta, dispersiva e ofensora, tola, criatura irritante, responsável por causar tensão no ambiente em que se encontra (Corrêa, 2017, p. 79). Ainda podem ser apresentados como alunos que adoram ser o centro das atenções, mas podem ser inseguros por sofrerem ou já terem sofrido algum tipo de agressão. Logo tem tendência a reproduzir comportamentos de autoridade e austeridade que vivenciam, entre as condições familiares pode haver desestruturação familiar, relacionamento afetivo pobre, excesso de tolerância ou permissividade por parte de seus cuidadores, ou ainda prática de maus-tratos ou explosões emocionais por parte dos adultos com quem convive como forma de manutenção do poder.

Podem ainda apresentar algumas características individuais como hiperatividade, impulsividade, distúrbios comportamentais, dificuldade de atenção, baixa inteligência e desempenho escolar deficiente. Alguns são populares, mas apresentam comportamentos antissociais, inclusive elegendo comparsas para praticarem as agressões enquanto intentam não serem responsabilizados, também podem ser agressivos com adultos e vê sua agressividade como uma qualidade, apresentando opiniões bem positivas sobre si mesmo e suas atividades (Nogueira,

2005; Neto 2005; Antunes e Zuin, 2008). Há um consenso entre pesquisadores de que esses jovens tem propensão à delinquência, isto é, infração de regras institucionais estabelecidas por lei.

Por fim, os Observadores, são aqueles que se calam diante das hostilidades que presenciam, ou por terem medo de se tornarem alvos, ou por serem ignorados pelos adultos, ou por não saberem o que fazer. Estes demonstram simpatia pelos alvos e desacreditam nas atitudes dos adultos em resolver o problema. Podem ser de acordo com a maneira como se portam auxiliares, incentivadores, observadores ou defensores. Como auxiliares temos aqueles que se agrupam aos agressores nas ações de intimidação, podem vir a ser um agressor; incentivadores são aqueles que de alguma forma apoiam aos agressores; observadores apenas acompanham as ações sem esboçar reação nenhuma; por fim há aqueles que procuram ajudar as vítimas, os defensores. Estudos apontam que quando estes tomam uma atitude, esta costuma ser eficaz para a coibição de casos de *bullying* escolar (Nogueira, 2005; Neto, 2005).

O autor Lopes Neto (2005, p. S168), apresenta ainda protagonistas que se classificam como alvos-autores, afirmando que 20% daqueles que sofrem também poder provocar o *bullying*. Todos os envolvidos podem desenvolver problemas, são prejuízos que vão desde o descrédito com a instituição a problemas de saúde graves como a depressão que pode levar ao suicídio. Nesse ínterim, o comportamento dos pais pode variar bastante, mas o sofrimento é inevitável e as relações familiares ficam comprometidas, bem como a confiança do jovem relação ao papel do adulto (Lopes Neto,2005,p. S1680).

Diante desse quadro, Impossível não haver consequências que podem ser desde a desmotivação para os estudos, até a formatação de uma péssima autoimagem, o descrédito na sua competência para aprender e a baixa autoestima, fugindo de atividades que necessitam descrever-se, principalmente porque as diferenças físicas são motivadores de algumas situações de vexame para essas crianças. Há ainda a linguagem corporal, que necessita ser lida, como o fato de que alguns andarem cabisbaixos, nunca se juntam a outras crianças e preferem a companhia de adultos.

O site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao se referir a pesquisas realizadas para demonstrar as influências no comportamento dos jovens, apresenta dados estáticos de que no Brasil 7,4% dos alunos sentiram-se humilhados por alguma provocação a maior parte do tempo, e que 19,8 % declararam terem sido esculachados, zombados, mangados ou intimidados por alguns de seus colegas. Tudo isso, pelos menos trinta dias antes da pesquisa. E entre os principais motivos das provocações estão na porcentagem de 15,6% a aparência do corpo e 10,9% a do rosto. De certa forma, isso explica porque o visual importa tanto as crianças, na iminência de provocar rejeição de si mesmo por serem alvos de chacota em decorrência dela.

Em outro viés, se há vítimas e consequências dessa violência, também há os agressores que também sofrem com ela. Estes, por conseguirem humilhar suas vítimas, sentem-se superiores, são arrogantes e apresentam comportamento difícil até mesmo para com os adultos. São os que intimidam, apelidam, contam vantagens de brigas, apresentam postura de superioridade e liderança sobre a turma. Isso os torna insensíveis para com a dor dos outros e ainda fazem uma boa imagem de si mesmos. Para efeito de detectar as atitudes de um agressor é importante observar aqueles que apresentam atitudes hostis e desafiantes em relação aos pais, são convincentes durante situações difíceis, demonstram autoridades sobre outrem e portam dinheiro, objetos ou material escolar que não justificam. Desta forma, os considerados *bullies* são conflituosos e difíceis de lidar.

Por fim, todas as situações elencadas e descritas acima demonstram o quanto é necessário ao professor e aos demais componentes do elenco pedagógico escolar à aquisição de competências que desenvolvam sua sensibilidade para identificar e combater eficazmente os casos de violências que aparecem na escola. É sobre esse tema que nos dedicaremos a seguir.

2.3. A escola e o *Bullying*

Como todos os outros itens sobre os quais discorreremos até agora, o *bullying* também não possui uma forma específica de se manifestar, tampouco de combatê-lo. Em razão disso todas as esferas responsáveis pelo cuidado com a criança devem estar atentas as suas manifestações e ávidos a coibir qualquer situação em que ele se manifeste. Desde a família que é responsável pela socialização e o zelo dessa criança tal como manda as boas regras da vida, em consonância com a constituição e o estatuto da criança e do adolescente, assegurando-lhes o direito casa, comida, família, escola e afeto.

Passando pelos órgãos federais, estaduais ou municipais, que devem prover garantias de acesso à escola pública de qualidade, a vigília pela validação desses direitos, bem como a punição aos que os descumprirem. Até chegar a escola que além de promover o devido crescimento social, construindo padrões de comportamento, deve construir regras em conjunto com os alunos que trabalhem a ética e o respeito mútuo, através de projetos e socialização capazes de suscitar o desejo de estar com o outro e de saber fazê-lo.

Para a elaboração e efetivação de projetos voltados para a intervenção *antibullying*, no entanto, é necessária ao professor a construção de bases teóricas sólidas que o auxiliem a identificar e planejar ações de combate e repreensão que ultrapassem o plano didático e alcance as necessidades humanas. Para isso, deve conhecer as orientações pedagógicas para o trabalho expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nestas, há uma garantia de confirmação da ética como promoção da formação ampla dos jovens. No texto específico da BNCC temos, entre as competências gerais, a necessidade de:

- “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, p. 10)

O devido conhecimento e efetivação dessas orientações no currículo escolar deve ser não um momento estanque que objetiva sanar tais problemas, mas como uma realidade constante em todas as ações do professor. Somente estando bem informado sobre as formas de manifestações do *bullying*, associado ao abandono de antigos credos de que certas ações são essenciais para o crescimento do indivíduo auxiliando-o a aprender a se defender de situações difíceis. Além de ser bom ouvinte e observador, podem ser bons norteadores de boas intervenções e combate a essa violência escolar.

Muito já dissemos ao longo desse capítulo sobre o papel da escola, da família e do professor, como representante maior da equipe pedagógica escolar, na formação de crianças e jovens. Nessa continuação, nos valem da autora Nogueira (2005) ao dizer que situações de hostilização em sala de aula podem converter-se em *momento de aprendizagem para todos e mostrar como se controlar, manter a calma e evitar comportamentos de violência é imprescindível* (Nogueira 2005, p. 101). Pois é dando a devida atenção a cada situação e evitando a supervalorização de outras que podemos promover orientação, conscientização e discussão a respeito do assunto.

Lopes Neto (2005) ressalta que a escola para além da obrigação de avaliar, por meio da cessão de notas e aplicação de atividades, deve promover o respeito às diferenças, pois nem todos terão o mesmo desempenho. Assim, o estímulo à competitividade deve ser algo positivo para o crescimento, mas há que manter a atenção para situações que agravem as relações interpessoais gerando desconforto e vergonha para alguns, como acontece em casos que o aluno vira chacota por seu baixo rendimento e/ou por ser repetente. Há ainda casos em que o aluno é forçado a ler em voz alta, responder a um questionamento, manifestar sua opinião e por não fazê-lo a contento acaba gerando uma situação constrangedora e traumatizante para aquela criança. Para promover ações de diálogo e respeito em sala de aula é preciso estar sensível a todas essas situações dando a elas sua justa medida.

Nessa perspectiva, Pingoello (2009) nos lembra de que o insucesso escolar é um dos fatores dominantes para gerar situações de hostilidades. Desta forma, ao ser envergonhado o aluno pode desenvolver frustrações que podem conduzi-lo a rejeição do espaço escolar, com suas atividades e seus participantes. Tais frustrações podem despertar o desejo de revidar em alguém, mais comumente os mais frágeis, ou os considerados alvos apropriados como os negros, os homossexuais, os pobres, que de alguma forma possuem características que possam justificar ao agressor o merecimento de sua hostilização (Pingoello, 2005, p. 26).

A autora enfatiza principalmente a necessidade de estarmos atentos a violência verbal. É fato que nem todos reagem da mesma maneira a brincadeiras e apelidos. Logo é preciso desestimular agressões verbais de qualquer espécie, pois que elas podem constituir o começo de algo mais sério, que pode começar com uma encarada, depois um palavrão e terminar agressão física tanto dentro quanto fora da escola. Pois a visão de que são linguajares próprios da idade juvenil afeta a finalidade funcional da escola como formadora de modos e comportamentos de sociabilidade e impossibilita a divisão entre o que é o que não é violência (Pingoello, 2009, p. 31).

Alguns estudiosos ao pesquisarem e divulgarem seus projetos voltados para a identificação e intervenção contra o *bullying*, utilizam-se do termo “educar para a paz”. Os autores Antunes e Zuin (2008) ao mencionarem tais sugestões às classificam como “genéricas”, afirmando que é preciso problematizar como maior rigor as causas do *bullying*. De maneira que ao olhar para essa violência e estudar esses fatos requer coragem, principalmente por parte dos agentes da escola, pois não basta apenas identificar ou catalogar ocorrências é preciso estabelecer formatos em que o aluno, seja o agressor ou a vítima, tenha confiança nas ações da escola. Para isso não basta punir é preciso saber o que ocasiona tais situações e por meio do diálogo reestabelecer o convívio pacífico que desejamos em ambiente escolar.

Somando-se a isso, os mesmos autores conseguem pronunciar-se de maneira ainda mais rigorosos em sua crítica ao destacar que normalmente o que se objetiva

em alguns projetos e reestabelecer a norma prescrita pela sociedade para comportamentos ditos normais. É o que ocasiona falas do tipo “Por que ele ou ela não emagrece?”, “Se defende, menino, tu não é homem!?” ou ainda “somos todos iguais diante de Deus.” Que aos invés de combater apenas perpetua situações de preconceito. Utilizando-se do termo “emancipação” alertam para desenvolver um diálogo aberto e consciente problematizando sem medo tais ações a fim de formar a criticidade de todos em relação a elas (Antunes e Zuin, 2008, p. 34).

Sendo assim, os desafios dos educadores é encontrar caminhos para a superação das incivildades provocadas por situações de preconceito que geram tantos conflitos interpessoais em ambiente escolar. Nessa continuação desenvolver o pensamento crítico por intermédio de práticas educacionais que devem estar na direção de produzir uma consciência verdadeira, em que as ações possam ser de fato consequência da razão daqueles que, livres de padrões e de culpa por não se encaixarem em um grupo da maneira que esperam, tornam-se capazes de tomar as direções de suas ações diante dos outros ao longo de sua própria vida. Desta forma, conseguir a paz não é adequar-se a padrões pré-estabelecidos e buscar conciliação entre as características individuais que só enriquecem as experiências de todos.

Abramovay e Rua (2003) evidenciam que a violência escolar compromete o papel principal da escola, pois deveria ser um ambiente seguro e fraterno em que todos trabalhassem a civilidade de maneira a produzir cidadãos cultos e prontos para a vida lá fora. Entretanto, além de não garantir esse ambiente pacífico e civilizado também não consegue devolver um jovem pronto para o mercado de trabalho. Impossibilitando assim a permanência do sonho por um futuro melhor que deveria característico do jovem que frequenta a escola. A consequência disso é jovem que não se concentram nos estudos, que fica nervoso ou revoltado com facilidade e que já não deseja estar na escola. Enquanto que ao professor resta à perda do estímulo para o trabalho, um sentimento de revolta por não alcançar os objetivos que esperam dele, assim como a dificuldade de concentração em suas aulas (Abramovay e Rua, 2003, p. 68).

Essas insatisfações e ausência de um posicionamento crítico e mais aprofundado sobre as causas que motivam as hostilidades presente em sala

acabam por definir papéis bem diferentes do esperado tanto para professores e corpo docente de maneira geral, quanto para alunos. A equipe docente, na figura do professor e do coordenador pedagógico resta o papel daqueles que castigam ou devem castigar aos agressores, tomar uma atitude, fazer alguma coisa que não seja só conversar, atitude simplória na opinião dos estudantes. Aos alunos agressores o papel de indisciplinados que merecem castigo, quando expulsos ou suspensos dão alívio ao ambiente escolar. Já os vitimizados, são os fracos que não tomam atitude, por isso necessitam de proteção. Desta forma, privilegia-se o castigo e não a prevenção (Corrêa, 2017).

Em suma, entre as diversas formas de se identificar e intervir sobre o *bullying* nenhuma é mais representativo que a necessidade de reformular a maneira como ele vem sendo tratado em contexto escolar. Por conseguinte, devemos dar à escola o seu devido lugar na vida de crianças e jovens: espaço de convivência para a construção de pensamento crítico mediante ao diálogo e a construção de comportamento de civilidade que reconheça e respeite as peculiaridades de cada um. Para tanto, precisamos abandonar a ideia de castigo e castigados adotando uma postura de confiança que promova discussões eficazes na coibição de agressões verbais que possam levar a agressões físicas.

Afinal, já é difícil perceber que os arredores escolares, seja de escolas públicas ou privadas, estão abundantes em situações de violência. De alguma forma, precisamos crer que entre os muros desta há espaço para acreditarmos em um futuro melhor para todos. Se ao invés de ações de hostilidades conseguirmos construir ações do diálogo que estabeleçam confiança e respeito, esse ambiente escolar será bem mais proveitoso para todos, inclusive para realização de projetos que envolvam os conteúdos disciplinares.

Entretanto, considerando tudo que já dissemos na parte teórica desse trabalho, admitimos ainda ser difícil identificar e intervir sobre as ações de hostilidades que se manifestam em contexto escolar. Não obstante, a proposta ocasional desse projeto e evidenciar situações que provocam interações que saltam aos olhos do professor e assim constituem-se como excelente situação de aprendizado tanto da leitura e da escrita, quanto do saber ouvir, saber falar, respeitar o outro, etc. Desta forma,

apresentaremos nos capítulos seguintes as bases metodológicas e os dados relacionados à como se apresentam os alunos do sexto ano, idade considerada por toda a literatura que tivemos acesso como a de maior incidência para ações do *bullying*.

Começaremos por apresentar o que norteou a construção do projeto, quem participou dele, como foi realizado e as etapas envolvidas. Para enfim demonstrarmos situações de interação através da leitura e da escrita da maneira como se manifestaram, até apresentaremos os dados e as formas de *bullying* presentes no contexto escolar colhidos em falas dos alunos ao responderem um breve questionário e também através da leitura crítica de suas produções textuais a procura de elementos, não mencionadas por eles, mas que estão presentes na linguagem de seus textos.

CAPÍTULO 3

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a estratégia metodológica utilizada na pesquisa, bem como as etapas vivenciadas a cada passo. Em que, para realizar esta pesquisa foi empregado o método de pesquisa-ação na qual houve atuação como professora/pesquisadora em uma turma de sexto ano, de uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Itupiranga, Pará. É, portanto, um trabalho colaborativo entre professora-regente/pesquisadora da sala, os alunos e a coordenação escolar, além da professora das outras turmas de sexto ano, com quem discutimos durante o processo de planejamento das atividades dos semestres escolar.

Temos aqui uma pesquisa cujo objetivo era melhorar nossas práticas escolares. Isto, no que concerne ao ensino de língua materna, quanto ao trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e no relacionamento entre os alunos a partir dos pressupostos teóricos construídos ao longo da pesquisa bibliográfica apresentada nos capítulos anteriores. Há ainda, uma situação-problema que dialoga com as anteriores: um planejamento de oficinas de leitura que contemplassem a proposta de trabalho com o projeto de letramento de narrativas literárias, construído a partir das necessidades diagnosticadas nas situações iniciais promovidas com o intuito de elencar as dificuldades e desafios propostos pela turma para o ano escolar de 2017.

Para realizar tal desafio optamos por um planejamento flexível, pautado em uma observação frequente das necessidades da turma, aliada a pesquisa bibliográfica que orientasse em relação ao modelo da sequência didática associada aos projetos de letramento que já realizávamos em anos anteriores, agora, *a priori*, com nova roupagem. Nesse segmento, a partir de agora explicamos a pesquisa escolhida, o processo de construção e os resultados que notamos no final do projeto.

Para tanto, utilizamo-nos de anotações feitas no caderno de planos e registros da turma, também recolhemos e montamos portfólio com textos produzidos pelos

alunos durante as oficinas, montamos álbum de fotos com registros de atividades, aproveitamo-nos de gravações e de pesquisas feitas a partir de questionários aplicados aos alunos. Em suma, optamos por registrar de todas as formas que dispomos e a seguir registramos experiência prática com a turma a fim de analisar posteriormente esse trabalho e ainda construir considerações que nos tornem um melhor profissional da área do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

3.1. Metodologia adotada

Começamos por evidenciar que a produção e efetivação do projeto de letramento assumido por nós passaram pela adoção do plano de trabalho coletivo, realizado pelos professores da escola durante a semana de formação, realizada no início de ano, com o intuito de elaborar o plano de ação escolar. Este vem encabeçado pelo projeto interdisciplinar de incentivo a leitura, obrigatório em todas as disciplinas. E mais tarde, com a evolução do ano letivo, incorporamos o projeto voltado para o *bullying* na escola, também direcionado para a leitura e debate do tema interdisciplinarmente. Sendo assim, tivemos um planejamento flexível e colaborativo.

Necessitamos, entretanto, de uma base teórica que nos munisse de apoio metodológico para o trabalho de pesquisa. Para isso, fomos atrás da realização de um projeto que nos fornecesse material prático e teórico útil e consistente que auxiliasse na produção de nosso texto de dissertação. Sendo que o trabalho com projetos ainda constitui uma situação-problema para o professor. Pior ainda, quando deve ser moldado na elaboração da sequência didática a partir de gêneros constitui-se um desafio particular e profissional dos mais importantes na atualidade, chegamos à pesquisa-ação como metodologia ideal para nosso projeto. Pois,

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL,2000, p. 2)

Nesse seguimento, o professor-pesquisador utiliza-se da pesquisa-ação para compreender e aprimorar suas práticas. Desta forma promove um melhor desenvolvimento de seus alunos enquanto melhora sua formação pessoal aliando teoria e prática. Isto é, enquanto pesquisa para compreender e adequar sua prática as necessidades de seu público, o professor ao se tornar pesquisador constrói um currículo que possibilita ampla formação dos envolvidos na pesquisa.

Desta forma, a pesquisa-ação configura-se como o instrumento de pesquisa social que como as características encontradas em nossa pesquisa, tais como interação entre pesquisadora e pesquisados, ordenação das prioridades a partir dos problemas encontrados e das soluções mais viáveis ao longo do processo; os objetos a serem investigados (leitura, escrita e *bullying*) foram construídos no decorrer das oficinas de leitura e escrita à cada módulo trabalhado; os objetivos da pesquisa passaram a ser os de resolver pelos um dos problemas observados por vez, seja ampliar conhecimentos sobre a leitura, resolver problemas de escrita ou melhorar o relacionamento entre os envolvidos no grupo da pesquisa; ainda tivemos um acompanhamento de cada ação e processo, inclusive modificando estratégias de acordo com a necessidade encontrada a cada módulo das oficinas do projeto; e, por fim, não tivemos mera observação, mas crescimento da pesquisadora, aumento seus conhecimentos sobre os temas abordados através de leituras que objetivavam responder aos questionamentos da situação problema, e dos relatos feitos pelos alunos-participantes do projeto (THIOLLENT, 1986, p. 16).

De igual maneira, o projeto foi sendo escrito e reescrito de acordo com as necessidades dos sujeitos participantes. Sendo que, enquanto professora-pesquisadora, desafiamo-nos a montar um projeto de intervenção dentro do modelo de oficinas de leitura propostas por Kleiman (2002). Essa organização em oficinas pressupõe que esse trabalho de formação necessita que o aluno seja atuante, que mergulhe no texto e construa suas leituras, que ele se atreva, arrisque-se e possa contar com a atuação do professor, enquanto leitor mais experiente.

Nesse seguimento, as oficinas se organizaram a partir de temas de interesses dos jovens, que foram surgindo ao longo dos processos de interação possibilitados durante as aulas. Em cada uma delas, a atividade de leitura é considerada como o centro de um diálogo sobre assuntos que costumam mobilizar as crianças da turma

pesquisada, tais como respeito, amizade, preconceito, sonhos e experiências pessoais. Desta forma, o trabalho da professora-pesquisadora foi conduzir e desenvolver habilidades de leitura de diversos textos, moldando leitores cada vez mais capacitados a ler, também interessados pela leitura. Nesse interim, ajudá-los a pensar sobre o texto escrito escrevendo e reescrevendo textos bem escritos e interessantes com o objetivo de apresentá-los a um leitor real. Somando-se a isso a promoção do diálogo sobre o respeito mútuo e a construção de uma resiliência quando aos problemas sintomáticos de aceitação de si e do outro em suas singularidades.

Assim, iniciamos por uma situação diagnóstica e fomos construindo os módulos à medida que cada ação planejada fez-se necessária, pois diversos acontecimentos foram aparecendo e indicando pontos a serem avaliados e reformulados. De maneira que, em princípio trabalhamos apenas com contos presentes na oralidade, mas com o surgimento dos projetos apresentados pela escola, à inexistência de experiência dos alunos com os textos escolhidos, além da total falta de material didático suficiente, como livros e sala de leitura, aliados a disparidade apresentada pelos alunos nos quesitos alfabetização e letramento. E ainda tendo que encontrar caminhos para driblar o relacionamento caótico de xingamentos e desrespeito entre eles. Foram essenciais para a ampliação dos tipos de contos escolhidos, considerando ainda que foi útil incorporar novos gêneros como músicas, poemas e quadrinhos que conversassem com os textos de abertura das oficinas.

Nesse sentido, apresentamos esse trabalho como o relato de uma experiência que visa refletir sobre os desafios encontrados, as decisões tomadas, as leituras feitas e, principalmente de como todo esse percurso auxiliaram de nossa formação pessoal.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Itupiranga, Pará. Entre os envolvidos tivemos alunos, professora/pesquisadora, professora de outras turmas do ensino

fundamental maior, pais e/ou responsáveis, e a coordenação escolar. A escola em que realizamos a pesquisa possui amplo espaço físico, porém em estado de abandono, basicamente funciona por causa do material humano (diretores, coordenação, professores, alunos e apoio), não possui biblioteca ou sala de leitura, e o laboratório está em fase de implantação.

Os alunos são oriundos, em sua maioria de escolas periféricas e alguns da zona rural. Entretanto, mesmo os alunos oriundos da área urbana têm histórico familiar e vivência rural, visto que o esteio da cidade são as vazantes e comunidades rurais nas proximidades do município, razão pela qual alguns alunos moram na cidade com avós ou outros parentes responsáveis para que possam estudar.

A sala de 6º ano (5ª série) em que realizamos a pesquisa iniciou o ano letivo com vinte e seis alunos matriculados e terminou com trinta e seis. Mas apenas vinte e três frequentes. Sendo que destes, treze estão em idade série ideal, quatro repentinos e os demais em idade série defasada. Aliás, esta é a sala dos maiores alunos, pois comumente a escola tem duas turmas de sexto ano no turno, a primeira composta pelos alunos em idade série ideal (em sua maioria) e a segunda é a dos alunos maiores, pois agrega alunos repetentes ou em defasagem escolar, esta também costuma receber alunos o ano inteiro.

A equipe docente dessa turma é formada por cinco professores concursados (alguns lecionam duas disciplinas) e três contratados, todos atuando na área em que são graduados, alguns já lecionam há mais de dez anos na escola e outros chegaram esse ano para substituir professores que se aposentaram. Aliás, a escola, que já teve turmas de primeiro ano do fundamental maior ao terceiro do ensino médio, está passando por uma renovação constante de professores por dois motivos inevitáveis. O primeiro, cada vez mais se formam turmas de ensino médio, pois a escola é estadual. O segundo, a cada ano uma professora se aposenta e as turmas vão se fechando, ou uma disciplina ganha um professor novato, este ano os alunos ganharam novos professores de matemática e história, pois as antigas aposentaram-se uma no início do ano e a outra a partir de setembro. Também a última turma de fundamental menor fechou pelo mesmo motivo.

Esse quadro acaba influenciando na quantidade de turmas do 6º ano que a escola consegue matricular a cada ano. Pois já vivenciamos anos letivos com cinco turmas de sexto ano, este ano foram apenas duas. Mesmo assim, no período da tarde são duas professoras de sexto ano, a primeira com a turma em idade série desejada e a segunda pertencente à professora/pesquisadora com as características já apresentadas. Nesse segmento, sob a orientação de uma coordenadora e uma supervisora bastante comprometidas e dedicadas à escola, estávamos sempre em contanto conversando sobre o planejamento de atividades cumprindo o objetivo de que as duas turmas estivessem em contato com os mesmos conteúdos escolares.

Enfim, é este o quadro humano que encontramos na escola. Resta-nos dizer ainda que essas características foram catalisadoras de situações bastante desafiadoras para a realização de nosso projeto, posto que turmas assim com tantas diversidades humanas, também apresentam relacionamentos conflituosos que desmotivam e desafiam professores anos após anos. Nesta em especial, presenciamos depoimentos que relatam desde briga entre estudantes da mesma sala, alunos de outras séries entrando em sala para agredir alunos, até casos de professores que só conseguem dar aula na turma com a ajuda da coordenação escolar. Além, é claro, da já habitual separação entre meninos e meninas, própria da idade, na montagem dos grupos em sala de aula.

FIGURA 5: MENINAS DE UM LADO, MENINOS DO OUTRO.



Fonte: álbum da professora/pesquisadora.

As fotos acima registram a maneira habitual em que os alunos se organizam em sala, na turma de 6º ano observada, para seu próprio conforto e construção de um ambiente cômodo para cada um, separam-se em grupos de meninas e meninos, os pequenos ficam na frente e os grandões atrás. Se olharmos as fotos veremos que na frequência do dia registrado são 13 meninos e cinco meninas. Se atentarmos para a lista de matriculados e frequentes há apenas 12 meninas para quase o dobro de meninos, 21 ao todo. Acreditamos ser esse um dos motivos para essa divisão: as meninas optam por estarem próximas uma das outras. Isso se deve ao clima tenso de agressões verbais tão comuns nesse ambiente de sala, abundante de meninos na idade da competição (12 a 17 anos). É esse contexto, portanto, que orienta nossos procedimentos metodológicos.

3.3. Procedimentos metodológicos

Para construção do projeto, adotamos estratégias de reconhecimento da turma, através da aplicação de uma atividade de reconto escrito, logo depois aplicamos questionário individual para conhecer seus hábitos de leitores, escritores e relacionamento escola/família. Também estabelecemos atividades que provocaram um diálogo que possibilitaram visualizar a compreensão e interpretação do texto, bem como o trato do aluno com a leitura de maneira geral.

A atividade de reconto escolhida foi à leitura de uma narrativa “A raposa e o tigre”, Capparelli e Schmaltz (2010). Sendo que, ler um texto pequeno como uma fábula e solicitar que façam um reconto oral coletivo e escrito individual, trata-se de uma atividade recomendada para professores do ensino fundamental, pois assim ele terá a oportunidade de entrar em contato com a maneira como os alunos concebem o texto escrito. Esta, consiste em apresentar o livro, consultar conhecimento ou interesse pelo gênero presente e pedir que antecipem o assunto pelo título do texto. Em seguida o professor realiza a leitura e supervisiona o reconto oral pela turma. Ao final, pede-se que os alunos façam o reconto por escrito, de acordo seus conhecimentos do texto e sobre textos, depois entregue o escrito ao professor.

FIGURA 6: PRODUÇÕES TEXTUAIS DIAGNÓSTICAS DOS ALUNOS.

Texto 1

A raposa e o tigre

O tigre estava passeando na floresta quando viu a raposa pegou para almoçar e disse:
- Me solte eu sou enviada pelo imperador.
O tigre não acreditou, a raposa convidou o tigre para passear pela floresta e disse:
- Todos os bichos tem medo de mim.
A raposa foi na frente e o tigre foi logo atrás, mas o tigre não sabia que os bichos estavam com medo dele.

A raposa e o tigre

O tigre estava passeando na floresta quando viu a raposa pegou para almoçar e disse:
- Me solte eu sou enviada pelo imperador.
O tigre não acreditou, a raposa convidou o tigre para passear pela floresta e disse:
- Todos os bichos tem medo de mim.
A raposa foi na frente e o tigre foi logo atrás, mas o tigre não sabia que os bichos estavam com medo dele.

Texto 2

A RAPOSA E O TIGRE

O TIGRE ESTAVA NA FLORESTA QUANDO FIO RAPOSA E PEGOL PARA COMELA E ELA FALOU ME SOUTE EU SOU EVIADA PELO ENPE RADO O TIGRE NÃO ACREDITOU E ELA FALOU VEM COMIGO NA FLORESTA QUE VOCÊ VAI VE TODOS OS ANIAIS COREM COMEDO ENTÃO O TIGRE VOI A RAPOSA FOI NA FRENTE E O TIGRE LOGO ATRAS TODOS ANIMAIS DA FLORESTA CORERÃO MAIS O TIGRE NÃO PESEBEL QUE TODOS OS ANIMAIS ETAVAM COMEDO DELE.

A RAPOSA E O TIGRE

O TIGRE ESTAVA NA FLORESTA QUANDO FIO RAPOSA PEGOL PARA COMELA E ELA FALOU ME SOUTE EU SOU EVIADA PELO ENPE RADO O TIGRE NÃO ACREDITOU E ELA FALOU VEM COMIGO NA FLORESTA QUE VOCÊ VAI VE TODOS OS ANIAIS COREM COMEDO ENTÃO O TIGRE VOI A RAPOSA FOI NA FRENTE E O TIGRE LOGO ATRAS TODOS ANIMAIS DA FLORESTA CORERÃO MIAS O TIGRE NÃO PESEBEL QUE TODS OS ANIMAIS ETAVAM COMEDO DELE.

Texto 3

conto maravilhoso A17- 12 anos

Era uma vez, uma menina
que se chamava artu,
e a sua mãe era uma bruxa
venha.

a sua mãe conlocou um
fetiço em seu filho, e que
o feitiço deixaria
o pequeno artu, mas forte, e voloz

E queria que ele estragasse
a festa que o rei ia
da no pátio do castelo.

Mas o seu filho não queria
faze isso e si para o bem
mas a sua mãe não
concordava com essa decisão.

e queria que ele estragasse com
a festa do rei, Mas a
bruxa estava ficando venha
e fraca.

Conto maravilhoso

Era uma vez uma menina
que se chamava artu,
e a sua mãe era uma bruxa
venha.

a sua mãe conlocou um
fetiço em seu filho, e que
o feitiço deixaria
o pequeno artu. mas forte, e voloz

E queria que ele estragasse
a festa que o rei ia
da no pátio do castelo.

Mas o seu filho não queria
faze isso e si para o bem
mas a sua mãe não
concordava com essa decisão

e queria que ele estragasse com
a festa do rei, Mas a
bruxa estava ficando venha
e fraca.

Fonte: Portfólio da professora/pesquisadora.

Os textos 1, 2 e 3 exemplificam os comportamentos mais comuns entre os estudantes relacionados à maneira como concebem a escrita. Destacamos que o primeiro exemplifica aos alunos do grupo que apresentam maior conhecimento das regras de estruturação e estilística de um texto, apresentando letra legível, parágrafos margeados na direita e na esquerda, uso de letra maiúscula no início de parágrafos, separação dos discursos (fala do narrador e de personagens) utilizando-se do travessão, uso adequado de vírgulas, dois-pontos, pontos parágrafo e final. Demonstrando conhecimento sobre o gênero narrativo.

O segundo representa aqueles que ainda utilizam letra bastão para escrever, enquanto que o terceiro aos que ainda utilizam o meio da folha sem qualquer margem ou estruturação do gênero narrativo. Os dois últimos textos também apresentam ausência de parágrafos, não há pontuação e predomina o discurso direto na narrativa. Dois alunos não entregaram a atividade por não conseguirem

realizá-la. Dados mais significativos para nosso projeto, como o depoimento das crianças sobre como a escrita se apresenta em suas vidas e ocorrências de escrita mais comuns, a interferência da fala em seus textos escritos, também são importantes para nós. Os resultados serão apresentados no capítulo análise de dados, no subcapítulo diagnóstico inicial e item contextos de escrita.

Dando seguimento ao diagnóstico, na aula seguinte criamos uma atmosfera sobre a leitura, apresentando imagens de leitores e livros conduzindo-os para a leitura do texto caçador de palavras, de Walcyr Carrasco (1993,p.9-13) , principiando por uma atividade de pré-leitura e uma leitura coletiva, pois já sabemos que há alunos que não sabem ler ou decodificam eficazmente o texto. Como a intenção é sondar hábitos de leitura e seus letramentos, conduzimos para questões além do texto e em seguida aplicamos um questionário com o objetivo de saber com que concepção de leitura o aluno se identifica; quando aprendeu a ler; livro inesquecível; se lê jornal, gibi, poemas, revistas, contos, fábulas, a bíblia ou outras opções que conhecem; também se escrevem sem serem solicitados em diários, agendas ou produzindo poemas, histórias e/ou desenhos; se costuma usar computador e para quê; quem costuma ler para ele ou ajudar nas tarefas de casa; e por fim, o que fazem nas horas vagas. Ver resultados no capítulo análise de dados, no subcapítulo diagnóstico inicial e item contextos de escrita.

De nossa parte criamos uma tabela que consiste em avaliar itens como a interferência da fala na escrita como redução do gerúndio e de outras palavras, troca de letras por desconhecer as múltiplas representações do som, troca ou supressão de letras no final da palavra, tentativa de pontuar ou dividir o texto em parágrafos, tentativa de introduzir o discurso indireto dando voz aos personagens, não segmentação do texto em parágrafos usando letras maiúsculas e/ou minúsculas, margens e separando palavras, emprego de vírgulas ou qualquer outra pontuação, se ao escrever pergunta com que letra ou ao ler pergunta o significado da palavra, se modifica o conflito da história, constrói clímax, transforma o desfecho da história, usa marcadores temporais, é muito sucinto ao falar, se ler ou escreve com desenvoltura ao ser solicitado, ao analisar o texto escreve tal e qual está no texto ou se faz interferência no que ler.

Seguindo a isso, vem à análise dos textos, o momento para reconhecimento do livro didático Cereja e Cochar (2015), adotado pela escola. Também o diálogo com os alunos para saber de suas expectativas em relação à escola e a disciplina, reunião com a coordenação escolar para discutir o plano de ação, a elaboração e execução do projeto, avaliando cada etapa e corrigindo rotas. Todas essas situações antecedem ao projeto e demonstram sua necessidade para a turma. Além de ser a base que sustentam e o justificam. De certa forma é quando decidimos a relevância de se trabalhar com projetos na turma, pois em seguida vem o planejamento das ações e conteúdos para a turma, quando utilizamos essas experiências diagnósticas para escolher o programa de curso da disciplina para a turma.

3.4. Apresentação do projeto

O processo de geração de dados para a pesquisa foi surgindo ao longo da execução do projeto, entretanto o primeiro dado motivador foi à apresentação do quadro de rotina semanal entregue ao professor regente de sala, pela coordenação escolar no início do ano escolar e que deveria ser devolvido e preenchido mensalmente. Como de práxis a escola adota a metodologia de que os primeiros quinze dias de aula sejam diagnósticos. Eis a tabela sugerida pela escola:

TABELA Nº 4: ROTINA SEMANAL

SÉRIE: 6º ANO	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
P O R T U G U Ê S	<p>CONTEÚDO: Incentivo a Leitura.</p> <p>METODOLOGIA: - Ler para os alunos: conto popular “Maria borralheira”; -Ler com os alunos: O caçador de palavras (Walcyr Carrasco); - Pesquisa extraclasse; -incentivar a audição de contos em casa e/ ou a leitura.</p> <p>(Feriado de Carnaval)</p>	<p>CONTEÚDO: Leitura e Escrita.</p> <p>METODOLOGIA: - reconto oral de história livremente pelos alunos; -explorar atividade de casa; -Atividade escrita no caderno e explorada oralmente; -Extraclasse: Leitura “as três penas” (livro didático); -em classe reconto pelos alunos, através de objeto que represente a história lida.</p>	<p>CONTEÚDO: Leitura, Escrita e Oralidade.</p> <p>METODOLOGIA: -Leitura para os alunos de conto “O Pequeno Polegar”; -Construção de combinados e confecção de cartazes (coletivo); -Apresentação de estratégias de estudo e confecção de cartaz (trios).</p>	<p>CONTEÚDO: leitura, Escrita e Oralidade.</p> <p>METODOLOGIA: -Leitura “As três Penas” (livro didático p. 12-14); -Dramatização de trecho a escolha do grupo. -Resolução coletiva da Compreensão, Interpretação e Linguagem do texto (livro didático p. 14-17).</p>

Assim, para os alunos do 6º ano é estabelecido um período de adaptação em que são apresentados ao regimento da escola e a rotina de aula, pois eles vêm de um sistema em que conviviam com apenas um professor e passam a interagir com pelo menos oito professores diferentes, com tempo previsto de cinquenta minutos para cada aula. Também é o momento de estabelecer contratos didáticos para a convivência.

Para o professor de língua portuguesa é o momento de saber quem está alfabetizado, como se comportam em relação à leitura e a escrita. Para tanto, foi realizada a dinâmica: o que sei? O que preciso saber? Como quero aprender? As primeiras respostas já orientam para a necessidade de um projeto de amplo letramento, pois a maioria responde “já sei ler, quero aprender fazer redação”. Seguidos de atividades diagnósticas sobre hábitos de leitura e escrita.

TABELA Nº 3: TRANSCRIÇÃO DA LISTA DE PEDIDOS DOS ALUNOS.

O que sei?	O que preciso saber?	Como quero aprender?
“o que me garanto o que sei lê, por que escreve ainda tenho duvida” “leitura, escrita, um pouco de produção de texto, pontuação” “tudo de um pouco” “desenvolver um texto” “muitas coisas e também não sei de quase nada” “sei interpretação de texto” “sobre o assunto: apenas o básico” “sei de nada” “aprender a escrever mais da maneira correta” “bem não sei muita coisa mais quero aprender porque ter conhecimento e tudo” “eu sei mais ou menos a Escrita e a interpretação de texto” “escrever, ler, etc..” “já sei ler, interpretar e escrever” “não sei muita coisa, mais sei um pouco de português” “Interpretar textos” “Eu sei so um pouco de Português” “sei um pouco mais preciso saber mais” “Realmente eu sabia de quase tudo mais com as férias eu esqueci de algumas coisas” “Poucas coisas”	“ professor aprender a mim comunicar mais e estudar um pouco mais” “interpretação de texto” “preciso estudar muita redação” “redação” “matemática e português porque eu sou difícil de entender as coisa” “fazer redação” “ produção de texto e redações” “ Prestar atenção nas aulas.” “ler mais livros” “sobre como escrever as palavras certas e como organizar cada uma no lugar certo” “a leitura em publico e a redação e o pronunciamento de ao gumas palavras e um pouco mais de pontuação” “Redação” “eu preciso estudar mais, redação, saber quando usar o ponto (,)virgula, saber me pronuncia melhor com as palavras e interpeta mais” “preciso estudar mais as virgulas onde elas devem ficar e tal” “preciso estudar mais, redação, ler na frente” “Eu preciso estudar mas Português por que eu sou pecimo em Português” “A leitura em publico a escrita	“conversando” “com aulas bastantes explicativas” “quero aprender praticando mais em casa e em sala de aula” “de uma forma não cansativa” “de uma maneira mais legal e divertida” “Gosto de fazer trabalho em grupo de trocar ideias” “Praticando bastante.” “muita alegria” “dando meu melhor” “praticando e contribuindo com todos os meus esforços” “Não sei” “praticando” “quero aprender estudando” “quero aprender do jeito mais fácil possível” “praticando mais na sala em casa também” “eu quero que mim encina a estudar mais Português” “com mais esforço e muitas perguntas mas trabalho” “Quero estudar de uma forma simples que eu possa estudar com paciência mais o texto e as atividades.”

<p>“Eu já sei que vou Aprender” “muito a interpretar texto e fazer redação e ler” “Entendi mais ou menos preciso estudar mais produção textual.”</p>	<p>interpreta o texto” “Bom realmente eu não sei, mais no que eu pode vou estudar.” “Muitas coisas por que eu não sei quase nada” “Eu preciso estudar mais na parte da leitura e da redação e interpretação do texto.” “análise de texto”</p>	<p>“com muita explicação e pouco escrita” “eu quero aprender na pratica de leitura e interpretação de texto e redação e produção de texto” “prestar Bem atenção na explicação que a professora (ilegível) análise de texto e a produção porque me (ilegível) mais ou menos”</p>
--	---	---

Fonte: Desenvolvido pelos alunos da professora/pesquisadora.

Consideramos bastante providencial no início do ano a lista de pedidos dos alunos no início do ano letivo, pois além de demonstrar as expectativas destes em relação ao conteúdo da disciplina língua portuguesa, também aponta seus costumes em relação a suas práticas mais habituais para com ela em sala de aula. Ainda é possível perceber com o jovem se vê enquanto estudante e reprodução do discurso que lhes é imposto no que concerne aos estudos.

Nesse caso as expectativas mais comuns estão na área da leitura, da escrita e da maneira como estes lhe serão ensinados. Assim sendo, é possível perceber através de expressões como “não cansativa”, “mais legal e divertida”, “muita alegria” “mais fácil possível” e de “forma simples e com paciência” uma perspectiva de que estudar português não é nada agradável. Mas alguns sinalizam como isso poderia mudar ao sugerir que se trabalhe “conversando”, “bastantes explicativas”, “troca de ideias” e “muita explicação e pouca escrita” todas sugerindo que anseiam por mais diálogo em sala como uma forma de aprendizagem.

E possível ainda ver a reprodução de discursos que provem ou de atividades realizadas comumente e que lhe causam dificuldades “interpretação de texto”, “análise de texto”, “produção textual”, “redação”, “texto e as atividades”, “palavras certas”, “ler em público” e “ler na frente”. Ou ainda, outras que denotam um desabafo pessoal “comunicar mais”, “estudar um pouco”, “pronunciar algumas palavras”, “me encina a estudar mais português”, “com paciência”, “saber me pronunciar melhor”, “prestar atenção na explicação” e “aprender na pratica”, em que o aluno pode está externando angústias em relação ao que lhe causa desconforto e, por isso precisa

de ajuda, ou cobrando de si mesmo em que precisa se dedicar para melhorar em comparação com suas experiências de estudo nos anos anteriores”.

Outros termos parecem à reprodução dos discursos dos adultos, pais e professores, dentro e fora da escola. Ou até mesmo, uma demonstração de baixa confiança em relação ao seu aprendizado; “não sei quase nada”, “só o básico”, “aprender a me comunicar mais”, “aprender mais”, “sou difícil de entender as coisa”, “eu sou pecimo em português”. De maneira geral não são termos ou expressões incomuns para quem está em sala de aula, mas analisada de perto podem constituir um propósito a ser seguido na escola das atividades e o direcionamento que devemos dar ela, assim como também sinaliza quais discurso evitar caso que estimular a autoestima como forma de aprendizagem.

De posse desse diagnóstico inicial é hora de pensar no projeto de intervenção que atenda expectativas e necessidades da turma. Pois a coordenação informa sobre o projeto interdisciplinar que terá como culminância uma gincana de leitura no final do segundo bimestre.

O projeto da escola coincidentemente combina com o projeto escolhido pelas crianças e que está escrito no livro didático de Cereja e Cochar (2015), estas também solicitaram participar de um projeto que envolvesse uma gincana de leitura. Aliás, o projeto interdisciplinar da escola solicitava a todos os professores que trabalhassem a leitura de contos em momentos variados, cada professor seria regente de uma turma e ajudaria aos alunos com as tarefas da grande disputa no mês de maio. Cujo prêmio seria um passeio para a equipe vencedora. De posse dessas informações sobre o que as crianças e a coordenação escolar desejavam, restava-nos o desafio de aprender a elaborar um projeto baseado em uma sequência didática.

Então de posse dessas informações elaboramos um projeto composto por cinco módulos de duas oficinas de leitura. Estes, abrangendo atividades de leitura pelo professor, leitura pelo aluno, texto oral e escrito, e exercícios de reflexão sobre a língua. O objetivo de tais atividades é ajudar aos alunos dominarem atividade de leitura, fala ou escrita em que fossem solicitados a narrar, descrever ou argumentar

sobre determinadas situações de comunicação, pois a possibilidade de conhecer, construir e contar boas histórias pode dar ao aluno à oportunidade de maior compreensão de grande parte do patrimônio cultural da humanidade pelo fato de este ser feito de histórias.

Já sofrendo as devidas modificações ao longo da execução do projeto, fizemos a seguinte divisão:

TABELA 4: DISCRIMINAÇÕES DE MÓDULOS, ATIVIDADES E OBJETIVOS.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	PROPOSTAS	ATIVIDADES
Módulo 1: Narrativas de ontem, de hoje e sempre. 1ª oficina: As três penas. 2ª oficina: Jardim Secreto.	<ul style="list-style-type: none"> interessar-se em ler e ouvir histórias, manifestando sentimentos, experiências, ideias e opiniões em situação de leitura compartilhada. praticar estratégias de leitura que envolvam antecipação e verificação a fim de desenvolver hábitos de não falseamento da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura pelo professor. -Leitura com pausas estratégicas. -Assistir e comentar vídeos em comparação com o texto escrito. -Gincana de leitura.
Módulo 2: Histórias para contar. 3ª oficina: Chapeuzinho Amarelo. 4ª oficina: D. Baratinha.	<ul style="list-style-type: none"> Aprender quais os recursos mais adequados aos textos narrativos (tipo de linguagem mais usual, temas mais frequentes, expressões utilizadas, apresentação da estrutura do texto) tendo como referência textos escritos por autores clássicos e conhecidos nacional e universalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura pelo professor. -Leitura em grupo. -Leitura individual. -Estudo dos elementos da narrativa. -Dramatização. -Produção de cartaz com indicação de leitura
Módulo 3: Comparando narrativas (prosa e poesia) 5ª Oficina: O bicho folharal. 6ª Oficina: O Professor Sabetudo e as respostas de João Grilo.	<ul style="list-style-type: none"> Saber contar histórias, levando em conta: expressões mais usuais, entonação (diferentes tons para diferentes falas de personagens, mudanças bruscas de situação), altura da voz (dependendo da plateia), e ritmo (de modo que o ouvinte possa entender o que está sendo dito, encantar-se e entreter-se com o enredo). 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura dramatizada. -Gincana de leitura. -Modificação de gênero.
Módulo 4: Do texto para a vida 7ª oficina: Eros e Tânatos 8ª oficina: O	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer no texto literário a possibilidade de conto e reconto a partir de suas experiências de mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura pelo professor. -Sessão de vídeos. -Elaborar

dono da bola		campanha contra o <i>bullying</i> .
Módulo 5: Produção textual 1ª Oficina: A Mãe D'água 2ª Oficina: O Pinto Sura	<ul style="list-style-type: none"> Exercer atividades de conto, reconto, modificação e avaliação do texto escrito. 	-Leituras diversas. -Produção e revisão textual.

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora.

A aprendizagem dos alunos pode ser mais ampla do que a listada na tabela acima. Mas há necessidade de apresentar também a aprendizagem do professor/pesquisador durante a efetivação do projeto. Pois ao construir e executar tais atividades, este estará manifestando seu comportamento leitor, apresentando autores e livros, conduzindo o diálogo para a apreciação do texto literário e a interação autor/leitor e seus conhecimentos prévios; também estará construindo e propondo atividades e intervenções adequadas para elas de acordo com os desafios de alfabetização ou de letramento que cada aluno necessita.

Assim como deverá está apto para aceitar as concepções de leitura e escrita que o aluno apresente naquele momento e ainda mobilizar intervenções adequadas para que ele avance. E assim aprenderá a desenvolver situações de reconto e reescrita de narrativas, produzindo boas tabelas que ajudem ao aluno na revisão do que escrevem, não corrigindo tudo, mas conduzindo o aluno para uma reflexão sobre sua escrita. Além disso, exercitar situações de produção de textos coletivos, propondo discussões sobre planejamento, desenvolvimento da trama, recursos coesivos de retomada de ideias, pontuação, coerência e clareza na exposição de temas e ações.

Nessa continuação, refletirá sobre a construção dos objetivos da leitura e produção escrita ajudando a moldar um leitor e um escritor crítico e cidadão autônomo. Por fim, deverá estar apto a trabalhar as situações de uso da linguagem de maneira a respeitar e ajudar a compreender as diversas situações de manifestação da língua sem preconceitos.

Entre as sugestões de produto final estão a reescrita ou modificação de conto preferido, que consiste em modificar elementos do conto original de acordo com a

sua visão da realidade, podem ser modificados as ações, as personagens, o lugar e o tempo, bem como a situação inicial, o conflito, o clímax e a resolução do problema. Lógico a partir do entendimento do autor/leitor. Importante, entretanto, que o aluno não conheça o texto escrito, para não reproduzir expressões e vocabulários oriundos do texto, assim seu texto não apresenta nenhum tipo de cópia e pode ser considerada uma releitura, apresentando suas vivências e crenças.

No desenvolvimento do projeto temos situações de leitura feita pelo professor, a fim de promover bons modelos de comportamento leitor, fazendo referência entre conteúdos e formas das histórias. Assim levá-los a expressar diferentes sentimentos de acordo com os momentos de suspense. E ainda convidar aos alunos para opinarem sobre títulos ou sobre fatos e/ou momento da história. Também retomar situações, e/ou justificar comportamentos de personagens, e/ou chamar atenção para trechos importantes. Enfim, conduzir aos alunos por uma leitura que não seja falseada, pois o comum em turmas de sexto é que não importa o tamanho do texto os alunos leiam muito rapidamente, mas não demonstram qualquer tipo de compreensão sobre o que leram.

Cabe ao professor também apresentar livros, lendo trechos, mostrando imagens ou comentando sobre o autor, e criar listas de empréstimos e a construção e coletânea que incentivem a leitura. Nesse ínterim, ainda despertar a reflexão sobre comportamentos ou práticas de um bom leitor, como ler em frente ao espelho, para um amigo, ou para um membro da família que não saiba ler, fazer reconto para si mesmo, assistir a um filme baseado naquela leitura a fim de fazer comparações. Pode-se ainda pedir aos alunos que deem dicas e emprestem livros entre si, ou de vizinhos, amigos próximos já que a escola não possui sala de leitura. Ainda é possível pedir aos alunos que tragam textos preferidos e ler para seus colegas.

Ao longo do projeto também são evidenciadas diversas atividades de Reconto oral, feito pelo professor, pelo aluno ou por algum membro da comunidade que seja indicado pelos alunos. Estes recontos podem ser feitos apenas com expressões gestuais e corporais, evidenciando entonação adequada para a atividade, mas pode também aproveitar-se da confecção de bonecos de papel ou de meia, ainda de objetos sequenciados no texto. Neste seguimento, também incentivar o reconto

dirigido, levando em consideração aqueles que ainda decodificam o código escrito e também os que já o fazem, mas com dificuldades. É possível exercitar o ditado ao professor em que os alunos, após a leitura feita pelo professor, refazem oralmente o texto, enquanto o professor escreve na lousa, cabe a eles ir corrigindo e ajudando na organização de parágrafos.

Nossa proposta é que o projeto apresenta atividades que exercitem as diferentes modalidades da leitura do texto literário, seja o entretenimento, seja a busca pela conotação do texto transportando suas situações para o real, pois a leitura de contos possibilita: a reflexão sobre o bem e o mal, sobre a perda dos pais, pobreza, desejos de vingança ou de riqueza, valores, medo do desconhecido, etc. É preciso, entretanto, propor desafios que não usem o texto somente como pretexto para tais reflexões, nem somente com propósito de trabalhar elementos da língua.

Em cada oficina temos ainda o desafio de propor atividades de reflexão sobre os elementos da linguagem escrita em correlação com a língua falada. Assim, de acordo com o conteúdo base do sexto ano, além dos elementos comuns a todas as narrativas, também precisamos acrescentar elementos da linguagem como o verbal, o não verbal e o misto da língua, o substantivo, o adjetivo, verbos, figuras de linguagem, a diferença letra/fonema e variação linguística. Nesse contexto, objetivamos a gramática a serviço do texto e não o texto somente para gramática.

Como o lúdico está no topo da lista de pedidos dos alunos, colocamos no projeto por uma situação de brincadeiras através da gincana de leitura. Nela, teremos questionário de perguntas e respostas envolvendo compreensão e interpretação dos elementos do texto. Tais como ações, expressões, características, elementos de argumentação, semântica de palavras, etc. Mas também, jogos como os de soletração, da força, do stop, de adivinhas, caça-palavras, mímicas, entre outras.

Também é possível propor desafios como ler separando discursos de narrador e personagens com cores diferentes, de produção de histórias coletivas, embaralhar textos para que organizem acontecimentos, numerar sequência de ações e acontecimentos da história, propor leitura em que descubram o elemento intruso,

continuar narrativas a partir de um começo pré-estabelecido, bingo de palavras, completar elementos de coesão como preposições, conjunções, flexão adequada de verbos, pronomes, ou simplesmente propostas do dizer o texto.

Enfim, constitui um riquíssimo recurso para o professor colocar em prática algumas propostas de atividades que envolvem tanto a decodificação, quanto o letramento. Para o aluno é a oportunidade de aprender brincando, mas eles levam a sério e mesmo os menos estudiosos não pedem para a aula acabar.

Ainda falta expor como faremos as atividades de produção e revisão dos textos escritos. Nessa sequência, realizamos diversas atividades envolvendo a escrita e a reescrita de textos todas com o objetivo de chegar à produção final de um livro com as produções textuais dos alunos. Desta forma, trabalhamos o planejamento do texto, através da exploração do gênero textual contos, e ainda miramos na produção de um texto real, com objetivos reais de produção.

A Reescrita, também está sempre presente nas atividades do projeto com intuito de inspirar segurança naqueles que têm medo de ver seus textos criticados na forma do erro. Intentamos sempre inculcar reflexões sobre como escrever melhor, utilizando o dicionário para tirar dúvida, lendo mais para ampliar conhecimentos da palavra escrita. Enfim, como acontece na leitura, propomos criar bons hábitos de escritor. Para facilitar sugerimos e orientamos a construção de uma grade de correção textual para ser utilizada, primeiro por professora e aluno na correção de um texto exposto em cartaz, depois em dupla avaliando produções dos colegas e por fim individualmente, avaliando seu próprio conto.

Como frequentemente o que chama atenção de leitores inexperientes são as imagens, consideramos importante acrescentar entre as atividades a ilustração. Aliás, explorar imagens relacionadas aos contos tradicionais da nossa cultura consiste em uma das atividades importantes para levantamento de seus conhecimentos prévios sobre as narrativas que escolhemos, por isso além de expor imagens para que eles reconheçam e apontem seus preferidos externando o que sabem, também planejamos ilustrar contos a partir da interpretação da leitura. Ou utilizar a imagem como situação de pré ou pós-leitura, justificando sua presença e

coerência com o texto. Beneficiar-nos-emos desse recurso na construção de um livro gigante que funcionará como pretexto para favorecer o empréstimo de cópias para leitura em casa.

FIGURA 7: PRODUTO FINAL, PRODUÇÃO E MANUSEIO DO LIVRÃO DE NARRATIVAS.



Fonte: Elaborado pela professora/pesquisador e alunos durante as aulas.

Consta também entre as ações do projeto o empréstimo de livros ou de coletâneas de cópias textuais produzidas com o intuito de movimentar a leitura. Sendo esta uma atividade permanente, assim como as rodas de histórias ou de biblioteca, que privilegie o contato com outras narrativas, tomando o cuidado para o que os alunos possam exercer o papel de leitores, principalmente privilegiando situações que o aluno não precise socializar o que leu, pois muitos fogem de atividades de leitura exatamente porque não querem se pronunciar sobre elas.

A escola já possui uma amostra científica e cultural para eventos relativos aos projetos da escola, então a motivação primordial dos alunos é produzir, ensaiar e apresentar um texto teatral para a comunidade baseada em suas leituras. Juntamente com a apresentação de sua coletânea de textos pessoais, que podem ser um livro de conto ou um portfólio com todas as suas produções textuais de ao longo do projeto. Para fins de culminância, ficaram acordados que além da participação na gincana da escola, os alunos fariam uma campanha contra *bullying* na escola, e ao longo da caminhada alguns textos seriam revisados e selecionados para confecção de um livro pessoal. Também decidimos que os contos produzidos

durante o módulo de produção e as coletâneas pessoais seriam expostos durante a feira de amostra cultural da escola no mês de novembro.

FIGURA 8: CARTAZ DA AMOSTRA ESCOLAR, COLETÂNEAS E EXIBIÇÃO DE PRODUTO FINAL.



Fonte: Álbum de fotos da professora/pesquisadora.

Estas, pois, foram às situações que possibilitaram a efetivação do projeto de letramento e que servirão de base para a análise de dados apresentadas na etapa seguinte dessa dissertação.

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE DE DADOS

No capítulo seguinte apresentamos e discutimos os dados relevantes à pesquisa. Um dos propósitos da realização desta, no entanto, é encontrar respostas para questões relacionadas ao trabalho com língua portuguesa que atenda aos objetivos da disciplina em formar leitores, competentes e hábeis para escrever em qualquer situação de uso da língua, também que seja capaz de expor suas opiniões falando crítica e sensatamente.

Sendo este desafio pautado em muitas dificuldades é preciso estar atento a cada uma delas. Principalmente, precisamos compreender como ler e porque leem os alunos, para assim incentivá-los a ler. Conhecer também quais gêneros escrevem e como pensam a escrita, para ajudá-los a melhorar seus textos. Nesse caminho ainda encontraremos problemas de relacionamento que precisamos definir e intervir para obter melhores resultados.

Os dados e as discussões presentes a seguir pretendem embasar nossas discussões de maneira prática e útil. Não faz sentido para nós uma análise de dados que não demonstre as características de alfabetização e letramento que levantamos durante toda a fundamentação teórica que construímos ao longo dos capítulos anteriores. De maneira que apresentaremos os achados sobre as práticas de letramento mais comuns entre os nossos alunos, alguns dados socioeconômicos, além de seu relacionamento com a leitura e a escrita.

Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir de um questionário pela professora/pesquisadora logo após o primeiro mês de aula, depois de feita algumas observações durante diálogo com alunos com o intuito de conhecê-los um pouco mais, principalmente porque pela dificuldade de muitos em falar de si mesmos. Importante acrescentar que o número de questões é reduzido, pois seu objetivo é demonstrar em números específicos algumas hipóteses levantadas em situações anteriores.

4.1. Discussão dos dados relacionados ao questionário socioeconômico

As primeiras hipóteses estão relacionadas à idade dos entrevistados em que visualizamos idades bem distantes eles que vão dos 10 aos 17 anos de idade. Acreditando que quanto mais você conhece individualmente o seu aluno, melhor a convivência humana e as escolhas que faz ao trabalhar com ele. Por isso, intentamos saber quanto tempo moram na cidade, com quem moram e com quem melhor se relacionam. E também qual a visão que cada um tem si mesmo.

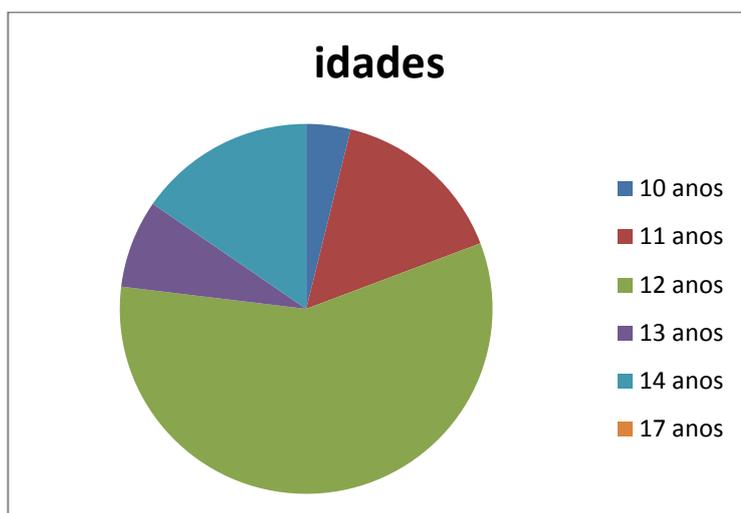
Por fim, presumimos pela não realização de tarefas de casa, o desleixo com material escolar, o depoimento pessoal de que não há em seu convívio familiar nenhum membro que leia para eles, ou para ouvir suas leituras. Portanto, que os alunos ficam muito abandonados quanto aos seus estudos. Isto é, há uma expectativa em relação a eles que estudem, se esforcem, tenha bons rendimentos escolares. Há até alguns que sofrem por medo de notas baixas. Mas não há um acompanhamento bem de perto por parte de seus responsáveis. Nem mesmo provendo material de leitura em casa, pois quando solicitados a trazer seu livro doméstico preferido apenas duas alunas trouxeram exemplares.

De igual modo, quando solicitado para que um adulto lhe contasse sua história preferida da infância, uma aluna trouxe a experiência para dividir com os colegas. As explicações são bem poucos: a mãe é quem lhe contava história quando era menor, mas não teve tempo para ele ou ela aquela semana; seu avô ou avó é quem sabe, mas mora na roça e não se viram ainda aquele mês; ninguém conhece ou quis contar nada. O questionário aplicado foi o seguinte, já com os resultados demonstrados:

Tabela : Questionário ilustrativo dos Aspectos socioeconômicos da turma

1. Quantos anos você tem?
2. Há quanto tempo mora nesta cidade?
3. Você mora com quem?
4. Pessoa importante em sua vida?
5. Defina como você é em três palavras:

A primeira pergunta confirma a distância entre as idades dos alunos. Assim, dos 27 alunos que conseguiram responder ao questionário, temos na turma um aluno com 10 anos, que não ficou na turma, pois a mãe pediu sua transferência alegando que ele precisa de um ambiente mais para criança. Ainda, três crianças com 11, destas apenas uma conclui o ano letivo na turma, as outras duas foram transferidas a pedidos dos pais, uma porque a mãe alegou que ela não conseguia estudar na turma e o outro por brigas com colegas, por isso a mãe preferiu separá-lo do grupo. A maioria dos estudantes, um total de quinze alunos, estava com a idade de 12 anos. Enquanto que dois com 13, quatro com 14 e um com 17 anos, confirmando a teoria inicial de que esta é a turma dos “grandões”, como se costuma designar na gíria dos professores da escola. Representando em gráficos, temos:



Em relação à origem, atestamos que a maioria 60% são nascidos na região, enquanto que 40% moram na cidade de 6 a 10 anos, o que também é bastante tempo. E há poucos novatos 20%. Esses números não representam novidades, pois alguns já haviam mencionado serem naturais de Itupiranga. Nesse seguimento, objetivamos saber qual a estrutura física da família desses jovens. Ao que visualizamos 14 com a estrutura pai, mãe e irmãos; 6 morando com mãe e irmã, mãe e irmão ou mãe e irmãos; 3 convivem com mãe e avó, sendo que um a mãe trabalha fora da cidade e só o visita de vez em quando, o outro a mãe mora com o marido (seu padrasto) em uma fazenda e ele pouco convive com ela, enquanto que o terceiro mora com a avó, pois seus pais vivem em uma zona rural distante da cidade; um jovem disse morar com mãe e padrasto e outra com pai e madrasta.

Comparando esses dados com as falas dos estudantes percebemos, de maneira superficial, como se dá a relação afetiva no convívio familiar. Pois alguns declaram por escrito viver com pai, mãe e irmãos, mas em alguns casos convivem com padrastos, madrastas e meios-irmãos, demonstrando que isso não faz diferença para o que ele considera família. Enquanto que outros deixam evidente a presença dessa distinção (pai, mãe, padrasto, madrasto, irmão, meios-irmãos) como se isso o incomodasse. Obviamente essa percepção não nos veio nesse primeiro mês de interação com eles, mas a partir dos muitos diálogos que nossas leituras nos propiciaram depois.

Outro fator que consideramos importante está relacionado às pessoas que estes jovens consideram importantes em suas vidas. Pois defendemos ao longo de todo nosso processo teórico que as relações familiares são norteadores de comportamentos de nossos alunos em sala, bem como da maneira com eles concebem as informações que lhes transmitimos ao lecionar conteúdos em sala. A quarta questão nos demonstra a relação afetiva mais forte de 12 crianças com mãe, seja pela presença ou pela falta dela, pois as crianças que relacionamos anteriormente ter declarado residir com a mãe, mas esta vive distante, também a definem como pessoa importante em sua vida.

A segunda maioria, 9 jovens, declara todos os membros da família como importantes, alguns até mencionam primos, tios, avós, sobrinhos. Enquanto 4 deles mencionam o pai, um deles é inclusive o único que compareceu em reunião de pais e mestres, visualizamos que os dois realmente são bem relacionados. Um indicou a avó como pessoa importante; e uma falou de Deus. Fosse esse trabalho da área da sociologia ou psicologia teríamos muito a discorrer sobre esses dados, mas para nossas hipóteses e intentos já é suficiente.

Consideramos que a autoestima é muito importante para o processo de aprendizagem de uma criança. Por isso, sempre trabalhamos o incentivo a valorização de sua opinião, suas atividades, para enfim trabalhar o respeito e a valorização do outro. No entanto, nesse caminho do trabalho com língua portuguesa não é raro a resistência dos alunos quanto ao falar de si mesmo, ao escrever tem vergonha de mostrar para alguém e não quer seus trabalhos expostos nas paredes da escola. A

quinta questão de nosso questionário relaciona-se a imagem que o aluno tem de si mesmo, dado que trabalhamos com pessoas e saber como eles se relacionam consigo ajuda em nossa porção humana sobre eles.

Seis crianças deixaram essa questão em branco. Mas os adjetivos utilizados por eles ao se definirem podem ser distribuídos em três categorias: em relação a como se sentem “alegre”, “feliz”, “animada”; há aqueles que utilizam adjetivos em que revelam ser “gentil”, “sensível”, “legal”, “inteligente”, “amigável”, “chata”, “simpática”, “engraçada”; outros utilizarem adjetivos que demonstram como são suas atitudes de convivência a exemplo de “carinhoso”, “amigável”, “respeitoso”; alguns evidenciaram características ou atributos pessoais como “fofa”, “bonita”, “linda”, “magro”, “alto”, “baixinho”; e por fim há os que destacam suas características como aluno “estudante”, “dedicado”, “interessada”, “esforçado”. Apesar de solicitar três palavras a maioria daqueles que respondeu essa questão colocou apenas uma palavra.

O desconforto, principalmente dos meninos em falar de si mesmo é revelado em outras atividades o que nos levou a acrescentar dentro do projeto ações para conhecerem sua própria história como uma ficha técnica pessoal e autobiografia. Os resultados dessa atividade que consistia em fazer um levantamento sobre si mesmo, sobre como foi à escolha de seu nome próprio, sua naturalidade, seu endereço completo, preferências por comida, lembranças do tempo de infância, primeira escola, desejo para o futuro, bem como a leitura da própria certidão de nascimento provoca sentimentos bem controversos entre eles.

Pois enquanto sentem-se motivados para produzir o texto e conhecer um pouco mais sobre si mesmo, vão admitindo que não gostam da própria aparência, reclamam de apelidos e falam de pessoas e lugares que gostariam de estar em detrimento daquele espaço que lhes causa constrangimento.

FIGURA 9: EXEMPLO DE CAPA PRODUZIDA PARA A COLETÂNEA



Fonte: Portfólio dos alunos envolvidos na pesquisa

A orientação para a produção de uma capa para suas coletâneas pessoais foi que desenhassem e escrevessem um título que representassem a eles e ao conteúdo no interior do portfólio. Este consta de várias atividades em que foram solicitados a produzir ou completar textos, tanto relacionados as leituras feitas, quanto a falar de si mesmos. Daí a explicação para os desenhos e títulos escolhidos, todos muito parecidos com o exemplo acima.

Estes foram, então, os dados que consideramos relevantes apresentar em nossa pesquisa relativo a convivência de nossos pesquisados para embasamento de análise de dados posteriores. A seguir nos concentraremos nos dados relacionados à leitura.

4.2. Discussão de dados sobre a leitura

Três perguntas foram feitas para efeito de gerar algo palpável sobre a leitura. A primeira sobre os materiais de leitura que estes disponibilizavam em casa. A segunda sobre como eles se sentiam quando lhes eram propostos atividades de leitura e a terceira sobre lhes ajudava nas tarefas de casa. As respostas para a primeira pode ser visualizada a partir do seguinte gráfico:



Ao serem questionados sobre o que leem ou sobre o que gostam de ler a resposta da maioria foi “nada”. Entretanto, após a realização do questionário, conseguimos demonstrar para eles o quanto a leitura estava presente em sua vida. Esse foi o momento para por em prática a proposta inicial da sequência didática, cuja intenção era elaborar oficinas de leitura que pudessem figurar como um projeto de intervenção pedagógica que ampliassem o letramento literário das crianças, auxiliando aqueles que ainda não sabiam ler a se alfabetizarem.

E aos que já estavam alfabetizados, o intuito era ampliar sua competência leitora e escritora, fugindo de atividades que se configuraram puramente como cópia, mas que possibilitasse uma reflexão sobre a língua. Aliada a isso, tínhamos o propósito de propor uma aula que motivassem a aprendizagem, através da leitura e da produção de textos que interessassem aos alunos, realizando, inclusive, atividades recreativas.

Então ao colocar em prática nossas hipóteses, lembrando as estratégias de antecipação e verificação, propostas por Solé (1996), fomos instigando aos alunos sobre suas experiências com os contos clássicos, ao que a maioria (principalmente os meninos) foi relatando não ter conhecimento. Mas anteciparam no final da leitura de “Maria Borracheira”, Haurélio (2010, p. 64-69), as ações que se assemelhavam ao conto “A Cinderela ou o Sapatinho de vidro”, de Charles Perrault. Logo em seguida pedimos para abrissem o livro Português Linguagens de Cereja e Cochar (2016, p.10), para que explorassem as imagens, e sugestões de filmes, foi à vez de

escolher qual filme gostariam de assistir em sala e quais já tinham conhecimento, o filme que despertou o interesse da turma era o mesmo que estava na sugestão do livro: O jardim secreto de Agnieszka Holland, como apenas uma aluna conhecia optamos por assistir o filme juntos na próxima aula.

Essas atividades objetivam o incentivo a leitura e ao mesmo tempo em que tencionava mostrá-los a relevância da mesma para sua formação. A julgar pelo envolvimento, as ideias que foram surgindo e o quanto participavam das atividades, deduzimos ter lhes despertado o interesse para os textos. Entretanto, observando o comportamento de cada um, durante leituras individuais percebemos que poucos alunos se dedicavam a ler, os outros ou reclamavam do tamanho do texto ou ficavam folheando o livro como que a fazer de conta que liam. A estratégia escolhida para incentivá-los a ler o texto foi à disputa entre grupos, composta por tarefas de perguntas e respostas, jogo da forca ou soletrando com palavras do texto.

Considerando o pouco material de leitura que dispunham em casa e a ausência de uma biblioteca e/ou sala de leitura na escola. Objetivamos o que chamamos de roda de biblioteca com incentivo ao empréstimo de livro. Nossa hipótese era de que assim conseguiríamos ampliar experiências ou o gosto pela leitura. Para isso procuramos em todos os armários da escola os livros que pudessem nos auxiliar. Entretanto, os únicos exemplares que encontramos constavam do material didático direcionado aos alunos do fundamental menor, tentamos utilizá-los, mas obviamente não despertou muito o interesse dos alunos. Outra atividade que também não evolui foi o voluntariado de trazer livros preferidos para mostrar aos colegas, ou contar história que ouviu em casa. O que demonstra o pouco contato dos alunos com leituras. Aliás, o questionário inicial já demonstrava que os alunos só leem na escola para realizar tarefas escolares.

Em favor da gincana literária que seria realizada na escola, introduzimos a produção do gênero cartaz, cujo tema era incentivar a leitura de seu conto preferido, depois de produzido o melhor cartaz foi escolhido para apresentar durante as tarefas da gincana. Assim, a cor da sala foi vermelha em conjunto com uma turma de oitavo ano. Como estavam entusiasmados pelas disputas feitas em sala a partir de suas leituras, receberam com a alegria a proposta de competir contra as outras turmas da

escola. Acabaram, no entanto, ficando decepcionados com a conquista do segundo lugar, enquanto competiam contra grupos que defendiam as verde, azul e amarelo, grupo vencedor da competição. Cada equipe era formada por mais de uma turma. E assim ficaram distribuídos:

FIGURA 11: AS CORES DA COMPETIÇÃO AMARELO, AZUL, VERMELHO E VERDE.



Fonte: Álbum de fotos da pesquisa.

Além da ausência de materiais de leitura que ajudassem no projeto, dificuldade que fomos enfrentando de diversas maneiras. Em muitas atividades ficavam evidentes outros problemas a serem resolvidos. A escolha das questões se deu por

comentários feitos pelos próprios alunos, realizados antes, durante ou depois das primeiras atividades do ano. As opções de respostas foram:

OPÇÕES	QUANTIDADE DE ALUNOS
Ler rápido porque gosta	17
Não ler porque é difícil;	3
Só ler se o texto for pequeno	2
Espera a professora ler	2
Não ler porque não gosta;	
Só ler tarefas da escola	2
Ler, mas acha chato	
Outros	4

Nossa hipótese, baseadas nas conversas de sala, era que a maioria admitiria que espera a professora para ajudá-los na compreensão da leitura e a opção sobre o tamanho do texto. Afinal, em todas as atividades havia aqueles que preferiam que a professora lesse junto com eles. Apesar disso, dois marcaram essa opção. Embora pudessem marcar mais de uma opção a mais escolhida foi à primeira. Levantamos duas hipóteses para esse resultado: devido à quantidade de coisas para ler, a maioria marcou a primeira opção como fazem em algumas provas objetivas; ou então, é uma aprovação por parte deles das aulas que estávamos realizando, isto é, gostavam das histórias embora desaprovassem atividades de escrita, motivados principalmente pela realização da gincana de leitura que estava sendo efetuada. Enquanto que os alunos que escolheram a opção, um não explicou, outro disse que entende tudo que ler, e dois disseram só gostar de ler livros.

Por último, procuramos entender por que os alunos, em sua maioria, nunca realizavam tarefas de casa, embora sempre deixássemos atividades relacionadas ao projeto como conversar com um adulto sobre suas histórias preferidas, registrar contos ouvidos de um familiar, trazer livros preferidos. Aliás, essa ausência na efetivação das tarefas acabou por modificar o produto final da sequência. Então, partindo dessas observações acrescentamos a seguinte pergunta ao questionário: quem lhes ajuda nas tarefas de casa?

Aqui nossas duas hipóteses foram confirmadas, como a maior desculpa para não realização da tarefa costumava ser o fato da mãe não ter disponibilizado tempo

para isso, e também devido serem eles as mais presentes em eventos escolares e reuniões de pais e mestres. Deduzimos que mãe seria a mais marcada. Propositamente foi a primeira opção e a mais marcada com 13 indicações. O segundo mais escolhido foi ninguém com 9 indicações, também confirmado a hipótese de abandono de seus responsáveis em relação ao seu acompanhamento escolar. Outras opções escolhidas foram pai (3), irmão (1), outros (2), e avó (2).

Como percebeu a pouca experiência das crianças em atividades de leitura, a professora/pesquisadora propõe atividades que ampliassem seu repertório e lhes dessem oportunidade de indicar o que apreciavam. O que indicou que os alunos conheciam mais as lendas que os contos. Como pressuposto para o planejamento do texto escrito, apresentamos novo livro para ser lido na roda de biblioteca, também montamos quadro de imagens para manifestos dos alunos. Percebemos com já era de nosso conhecimento, pois os contos populares que foram apresentados a ele durante as etapas do projeto foram demonstrando seu contato com narrativas, alguns só declararam ler texto bíblicos através de uma bíblia infantil, outros até relataram ouvir histórias de avós ou das mães, mas comunicaram que não conseguiam mais conversar com eles sobre isso.

FIGURA 11: APRESENTANDO SUAS NARRATIVAS.



Fonte: Álbum de fotos da pesquisa.

Diante de todas essas atividades, constatamos que a cultura do ler e ouvir histórias em casa é coisa do passado para essas crianças, nem mesmo os contadores modernos presentes em programas de televisão são de conhecimento deles, peças de teatro, então, uma realidade bem distante.

Nessa continuidade, como objetivamos planejar e produzir uma narrativa pessoal para o livro de contos da turma, a primeira produção, feita durante a situação inicial do primeiro foi rejeitada por eles, tanto porque não gostaram da escrita, quanto porque a maioria não tinha produzido.

Sendo assim, para uma produção textual que partisse do zero e chegasse à produção de um livro de contos da sala. Iniciamos a oficina de planejamento do texto pelas imagens, em seguida lemos três textos do gênero narrativa, avaliamos seus temas e os elementos de construção e nos preparamos para a produção final. Então, a produção começou assim: em um primeiro momento os alunos reunidos em grupo escolheram a melhor história que trouxeram de casa, confeccionaram bonecos com folha de papel e apresentaram aos colegas na forma de teatro de fantoche. A apresentação foi muito bem aceita.

FIGURA 12: PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TEATRO DE FANTOCHES.





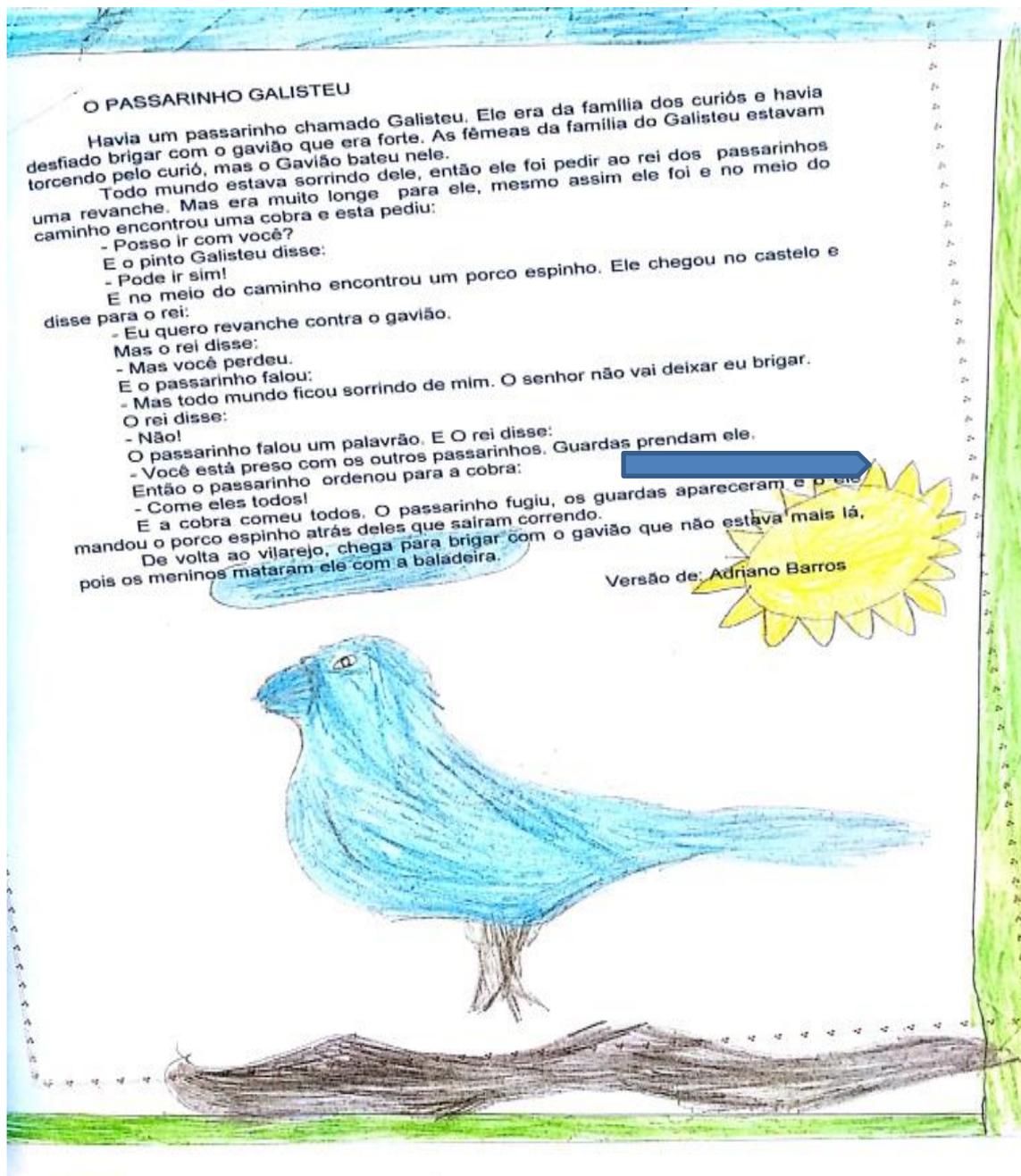
Fonte: Álbum de fotos da pesquisa.

Como podemos comprovar pelas imagens, a atividade constituiu-se um momento de reflexão coletiva sobre a produção textual, ainda houve a interação e motivação para o texto. O passo seguinte, foi à produção individual, como não houve sucesso na coleta de histórias em casa, era preciso colher letramento literário de outras fontes.

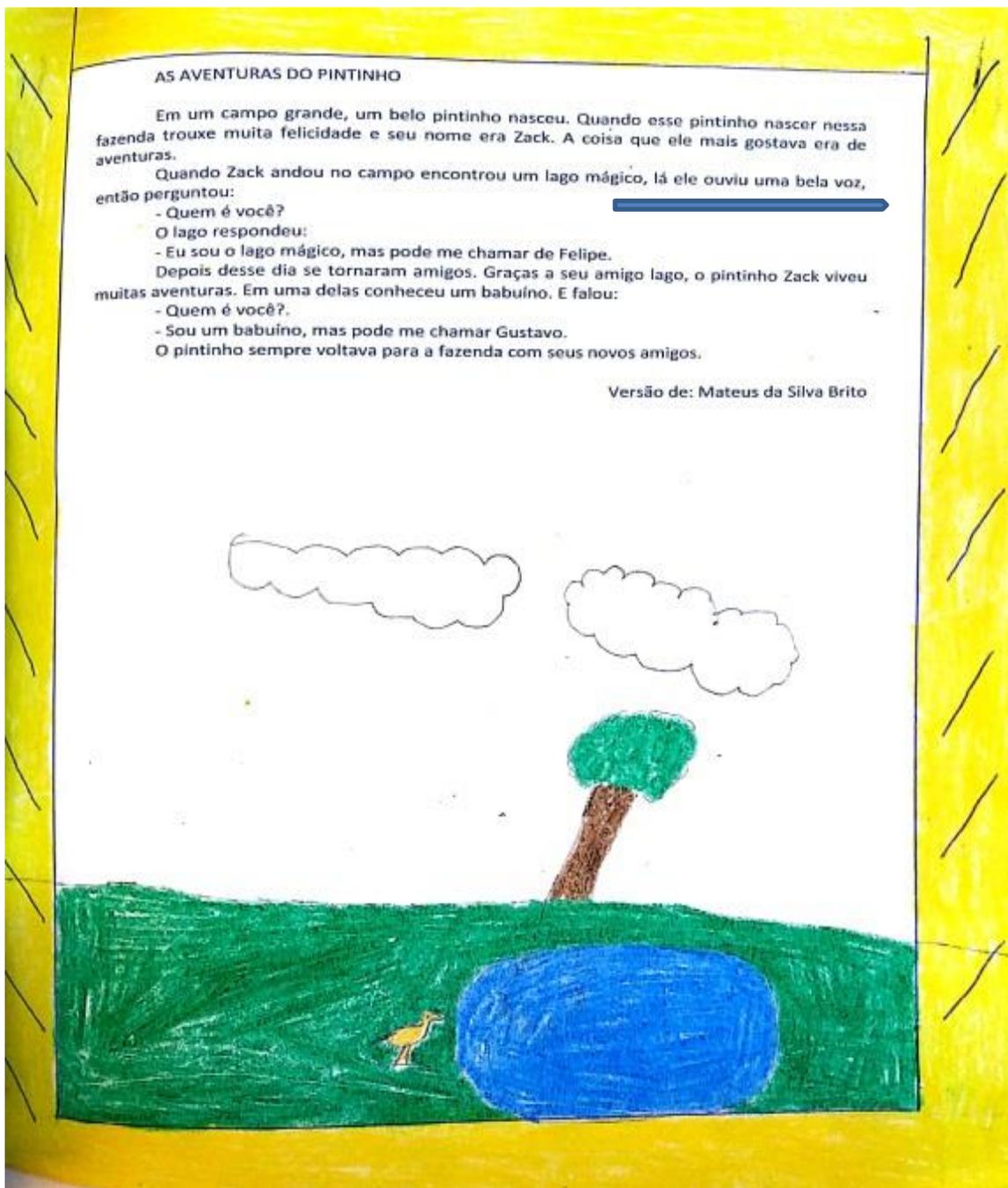
Assim, a partir de várias imagens os alunos se manifestaram relataram outras experiências que ano as que tínhamos compartilhado até agora e escolheram um conto para ser modificado por eles. O Conto escolhido foi “O pinto sura” do Livro Histórias de Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. Optamos pela contação da história, envolvendo-os com pausas estratégicas, eles tinham como desafio compreender a história e depois reescrevê-la fazendo as modificação que julgassem necessárias, sugerimos a eles que o escrito fosse em dupla, mas como a proposta era a produção de um livro, optaram por uma tarefa individual.

A oficina segue com atividades de revisão textual, como não foi possível utilizar o laboratório para digitação, utilizamos duas estratégias de revisão textual, a primeira refletir sobre um texto bem escrito, a segunda, escrever um dos recontos no quadro para avaliação coletiva, fizemos ainda um bingo com as palavras dos textos que estavam em desacordo com a norma padrão. Por fim, apresentamos discussões sobre o discurso direto e indireto. Para finalizar, fizemos a digitação e as correções que eles não conseguiram identificar.

FIGURA 12: PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS



Exemplo 1



Exemplo 2

Fonte: Portfólio de produção individual dos participantes da pesquisa.

A última ação trata da ilustração, produção de capa, apresentação e escolha dos textos que deveriam compor o livro. Os alunos foram instruídos a criar um convite e entregá-los a quem gostaria que viesse prestigiar a exposição do livro durante a feira cultural. Os dados relativos a essas produções serão apresentados nos itens a seguir.

4.3. Discussão de dados sobre a escrita

Ao tratar de escrita, acreditamos que se aprende muito mais sobre o que necessitam os alunos observando sua produção que perguntando a eles. Por isso, uma pergunta de múltipla escolha foi colocada no questionário. Os demais dados que discutiremos serão coletados de textos produzidos pelos alunos durante a situação inicial da sequência didática “No mundo da fantasia”. Nossa hipótese inicial é que em suas produções os alunos, demonstraram maior ou menor intimidade como a escrita conforme tenham entrado em contato com ela, pois somente quem escreve tem maior desenvoltura com a escrita.

Essa produção inicial deve revelar para o professor o que o aluno já conhece sobre o gênero narrativo a ser estudado. Espera-se que mesmo parcialmente ele consiga atender a proposta. Esta é uma condição essencial para que demonstrem os conhecimentos que os alunos possuem, bem como suas dificuldades mais comuns. E a partir daí que as atividades dos modelos seguintes devem ser planejadas. A fim de suprir as necessidades que o aluno possui.

No questionário aplicado aos alunos há uma questão em que tentamos coletar números sobre quem escreve por conta própria em diários, ou na produção de poemas ou histórias de sua própria autoria ou aqueles que só escrevem por obrigação. Nessa continuação, demonstrar aos alunos as formas em que a escrita se apresenta em seu dia-a-dia. Pois, ao verbalizar oralmente as respostas sobre esse questionamento houve uma cumplicidade sobre só escrever em sala por ser obrigado. Então vamos ao questionário e as opções marcadas sobre a pergunta: Na escrita você (pode marcar mais de uma opção)?

OPÇÕES	QUANTIDADE DE ALUNOS
Gosta de escrever seus próprios textos	14
Só copia do quadro	5
Só escreve as tarefas da escola	5
Não gosta porque acha difícil	
Acha fácil, mas não gosta	2
Espera alguém fazer para copiar	2
Só escreve mensagens em celular	2
outros	5

Para o nosso projeto apenas os resultados da primeira pergunta é importante, pois tem a ver com a motivação para a produção de suas próprias histórias (contos, fabulas, etc) quando solicitado pelo professor. Percebemos, então, que a maioria gosta da proposta de produção ao que aproveitamos para sugerir a produção de um livro com seus contos preferidos. Pensando, assim no produto final da sequência didática. Como 14 deles admitiram gostar desse desafio é possível compreender o entusiasmo de todos quanto ao projeto. Este veio acompanhado de diversas perguntas sobre como fazer, quem vai querer ler, para que serviria ao que procuramos manter a calma e esclarecer que seria um processo natural das próximas aulas em que primeiro leríamos contos, discutiríamos sobre sua construção, sobre a linguagem do gênero, que aprenderiam a corrigir seus textos e só então teríamos um livro que eles poderiam presentear a quem quisessem.

É sabido que crianças escrevem como estão habituadas a falar Koch e Elias (2012, p.18). Levando em consideração que o gênero conto popular escolhido para as atividades apresenta uma possibilidade ainda maior de encontrarmos elementos como a não explicitação de referência, repetições, uso de organizadores típicos da fala, justaposição de enunciados, discurso direto sucedendo um ao outro como se as personagens estivessem conversando face a face e a segmentação gráfica.

Começamos por analisar a falta de elementos que ligam termos a outros dando segmento ao texto. A ausência deles cria uma narrativa em que possível ao leitor fazer varias perguntas ou escritor, assim tentar fazer uma leitura colaborativo quando conhece o assunto. Do contrário, provoca sérios problemas ao leitor que não sabe do que, de quem ou a qual situação o narração se refere. Para mantermos o anonimato dos estudantes criamos uma tabela para seus textos e um nome fictício para seus autores, será essa a tabela utilizada na apresentação das análises textuais. Vejamos alguns exemplos:

Trecho 1

Mas só um poder que destruiu o EVILTER e eles
 viveram felizes para sempre. FIM

A1: André-12 anos.

Trecho 2

Logo se apaixonou e logo ficou logo que rende saber
 o nome do rapaz esse menino ficava na casa de
 sua amiga ela perguntou a sua amiga como
 e o nome dele a sua amiga respondeu e voltou

A5: Eva – 12 anos

Trecho 3

Monu tinha um problema de combinar
 feitiços para desfazer, e sempre perguntava
 para sua mãe e ela dava um enigma para resolver.
 Um dia Monu tinha que resolver

A8: Hellen – 11 anos

Trecho 4

nome, mais ela era muito pobre, sua família não morava com
 ela ela vivia só, mais não tão só assim, ela vendia flores na

A13: Maria – 12 anos

Trecho 5

ERA UMA VEZ um menino muito bonito
 que morava com os pais dele muitos menino
 fazia bullying com ele na escola porque ele tinha
 os cabelos grandes Tia a menina que Tia se matando
 esse dia a menina Tia poderes mágicas.

A 12: Luan – 13 anos

Observe que no trecho número 1, o aluno faz referência a um poder que destruiria o mal, mas não diz qual e este, nem como foi utilizado pelo herói e logo em seguida encerra a história com um “felizes para sempre”. Este um dos problemas mais recorrentes em textos de alunos no 6º ano (5ª série), ao produzir suas narrativas, pois sabem que deve haver um fator complicador e um final feliz. Então, apresentam ou mencionam o problema, mas resolvem com termos como “destruiu”, “matou”. A intervenção, nesse caso, sempre passa por questionamentos que os ajudem a perceber que problemas não se resolvem de qualquer jeito é preciso encontrar caminhos para que isso aconteça.

No trecho 2, temos o uso do pronome “sua” criando uma ambiguidade: afinal de quem era a amiga da moça ou rapaz, que também não foram apresentados

adequadamente. Ao que parece todas as moças e rapazes utilizados como personagens nas histórias de jovens e crianças são conhecidos de todos. Essa é uma característica de contos populares orais em que o tempo pode ser qualquer época e o lugar pode ser de conhecimento do ouvinte. Assim também as personagens podem ser qualquer um, basta usar a imaginação.

Já no trecho 3, falta-nos o referente dos verbos “desfazer”, “perguntar” e resolver”. A narradora não diz o que devia ser desfeito ou quem deveria desfazer. Assim como não diz o que deveria ser perguntado a avó, se seria como desfazer o feitiço ou qualquer outra coisa que complete o verbo desfazer. E por último, quem dava o enigma? A avó? Manu? Para quem resolver? O problema da falta de complementos das ações verbais figura como elementos essenciais para serem trabalhados como os alunos, tanto em situações de leitura, quanto de escrita. Pois na fala se ouvinte não sabe de que ou de quem se está falando, imediatamente pergunta o quê? Quem? Mas na escrita isso deve estar bem claro através dos complementos verbais e seus referentes.

No caso do trecho 4, o problema no uso da expressão “mas não tão só assim”, normalmente quando utilizamos expressões como essas apresentamos uma explicação, mas isso não acontece na história da aluna, a narradora continua acrescentando outros elementos sem informar o porquê da moça viver só. Da mesma forma deixa para o leitor a curiosidade do que aconteceu com a família da moça para que ela vivesse sozinha. Nesse caso o autor deixa que o leitor preencha as lacunas dos acontecimentos dentro da história como se houvesse uma cumplicidade enorme entre quem escreve e quem ler. Ou como acontece nas conversas, quando estão falando de um assunto de conhecimento dos dois, então se esvai a necessidade de detalhes.

O último trecho, de número 5, apresenta uma introdução toda problemática. É comum antes de começar um texto os alunos perguntarem “como começo?” ou criar um título e desenvolver o texto a partir dele. Por isso mesmo a grande maioria dos textos apresenta problemas na introdução como os que identificamos nesse trecho. Uma aglomeração de informações sem muitos detalhes, que apresentam personagem, onde moram e o que acontece ou aconteceu com ele e logo em

seguida apresenta uma solução. O que o aluno está fazendo é atender a orientação do professor para a produção do conto: escolher uma personagem, apresentar características físicas ou psicológicas, informar espaço das ações, acrescentando elementos que fazem referência ao tempo dos acontecimentos, colocá-lo em uma situação problemática, encontrar uma personagem mágica, pois se tratava de um conto maravilhoso, depois resolver o problema. Ainda fazer uso dos elementos “era uma vez” e “todos foram felizes para sempre”, próprios do gênero.

O que torna esse trecho problemático, além da falta de referente e a escrita da palavra “tia” para “tinha”. Isso porque, outra situação bem comum em textos de crianças e jovens é escrever algumas palavras como se fala gerando dificuldades de entendimento para quem ler. Em um diálogo essa palavra não geraria dificuldades de entendimento da maneira como aparece, mas no texto escrito exige atenção do leitor. Assim como do uso da expressão “esse dia” que deixa dúvida sobre qual dia o narrador nos remete o da mudança da menina? Ou está se referindo ao fato de ela ter poderes mágicos só “esse dia”?

Agora vejamos integralmente, esse texto do aluno A14 (Nilson, 12 anos), para termos uma ideia de como a falta do referente nos textos de crianças atrapalha a compreensão geral da Narrativa:

Era uma vez em um Reino muito longe um
~~um~~ príncipe muito bonito chamado de príncipe
 e no castelo a sua filha estava muito bonita
 e sua filha se chamava princesa e ela não
 quis sair para casar pois não queria
 como o príncipe era muito parecido com
 um dia ele saiu com uma ideia de ir para a
 a o príncipe do castelo não ficou
 satisfeito e falou para os outros príncipes não
 deixarem nenhuma menina e nesse tempo um dia
 a príncipe estava muito triste e ela não
 queria casar com o príncipe e ela ficou
 muito triste e ela não queria casar
 com o príncipe e ela ficou muito triste
 e ela não queria casar com o príncipe

Era uma vez um Reino muito longe um
 canpone muito popre chamado de mikei
 e no castelo o rei Já velho estava tende
 e seu filho so ViVia tentro do castelo ele sebre
 quyis sair pra princar mais não podia mais
 como o camponês era muito parecido com ele
 um dia eles tiveram uma idea de troca os lucares
 e o liter da guarda seno muito mal ficou
 sabeno é falou para os outros quartas não
 deixar ninquem entrar e nesses tendo em que
 o rei estava tende o liter da quarta esta-
 va roupano dos povos e o rei depois que ficoi
 sabeno ele deve um invardo e morreu e o moço
 foi valor para o príncipe e matou o liter da
 quarta e reinou por muito tendo e viveram
 felisoes para sempre e o canpones ficou no reino
 .. então...

Transcrição literal do texto do aluno A14 (Nilson, 12 anos).

Eis um bom exemplo de produções textuais bem comuns em turmas de 6º ano. Além da dificuldade imposta pela letra, toda a história apresenta problemas por falta do referente par ao pronome “ele” utilizado na introdução textual. Além disso, há falta de elementos que digam se o camponês morava no castelo, quem teve a ideia? O camponês e o rei ou o rei e seu filho, talvez o camponês e o príncipe. Em seguida, quem foi falar para o príncipe que o chefe da guarda estava roubando e por isso o rei teve um enfarte? O moço? Que moço? Ele foi falar que o rei morreu ou que o chefe da guarda estava roubando? Depois o narrador diz e “matou”, matou quem? Quem matou? Como? Por quê? Mais uma dúvida que fica no final da história é se o moço era o camponês e daí surge várias outras. Por fim, ainda encontramos algumas palavras com a troca de letra “popre” (pobre); “doende” (doente); “princar” (brincar); “lucar” (lugar); “liter” (líder); “tembo” (tempo); “invardo” (infarto) e “valar” (falar) que dificultam tanto a leitura, quanto a compreensão.

Nossas experiências demonstram que questionar os textos dos alunos da maneira que exemplificamos anteriormente constitui atividade proveitosa para atividade que intentam auxiliar aos alunos em suas produções escritas. Mas esse pode ser apenas o ponto de partida para auxiliar nossos escritores. Há ainda outros elementos para observar, salientando que eles não podem ser trabalhados todos de uma vez e da mesma intensidade é precioso observar as respostas dos alunos as atividades e buscar estratégias diferentes para cada objetivo. Observaremos nos seguintes trechos os tipos de repetição presentes nos textos de estudantes.

Trecho 1

...
 tinham duas Filhas umas das Filhas eram a Maria
 e a outra Nãe era como a outra
 a Maria tinha herdado em tudo que a outra

A3:Carla-13 anos

Trecho 2

...
 uma menina que se chama Maria e morava com
 sua mãe que era fada e seu pai que era idiota

A8:Hellen – 11 anos

Trecho 3

...
 sosinho um dia o home decidiu
 Cocar, ele andou, e andou, e de não

A11:Kaio -12 anos

Trecho 4

...
 a Princesa se apaixonou por ele e
 ele também se apaixonou o Pai dela

A11:Kaio -12 anos

Trecho 5

...
 num belo dia o menino Foi jogar bola o
 menino Ficou encantado com a menina logo
 o menino Foi atrás dela e encontrou e disse
 Você que sai para tomar sorvete e a menina
 concordou e o menino disse o que sentia e
 a menina disse o segredo dela e a menina

A12:Luan – 13 anos

Trecho 6

O herói seus poderes incríveis

Era uma vez um homem que escondio os seus super poderes. Ele era muito bom, gentil e muito inteligente, o nome dele é muito loco é Boanb. Ninguém sabia que Bianq era um herói.

Num dia um prédio estava pegando fogo, Bianq chegou com seu super sopro VUUSS.

E passa alguns dias um ladrão estava roubando o banco não era um era 4 ladrões e aiBianq chegou no banco e os ladrões tentaram fugir só que o bianq tem olhos que atravessar a parede e achou eles e o herói levou eles para a prisão.

E o Bianq arragou uma mulher muito Bonito ela tinha um segredo ela era Mágica.

E o Utimo vilão para o Bianq derrotá-lo. O nome do vilão era muito estranho era JUPTER o nome dele era o nome de um planeta e o Bianq usou todos os seus poderes.

A1:André – 11 anos

Era uma vez um homem que escondio os seus super poderes. Ele era muito bom, gentil e muito inteligente, o nome dele é muito loco é Boanb. Ninguém sabia que Bianq era um herói.

Num dia um prédio estava pegando fogo, Bianq chegou com seu super sopro VUUSS.

e passa alguns dias um ladrão estava roubando o banco não era um era 4 ladrões e aiBainq chegou no banco e os ladrões tentaram fugir só que o bianq tem olhos que atravessar a parede e achou eles e o herói levou eles para a prisão.

E o Bianq arragou uma mulher muito Bonito ela tinha um segredo ela era Mágica.

e o Utimo vilão para o Bianq derrotá-lo. O nome do vilão era muito estranho era JUPTER o nome dele era o nome de um planeta e o Bianq usou todos os seus poderes.

Transcrição literal do texto do aluno A1:André – 11 anos

Outra pergunta frequente ouvida por quem trabalha produção textual é sobre a repetição, vivenciamos casos de alunos que se tornam tão preocupados com isso ao longo dos anos escolares que têm medo de escrever. No entanto, como podemos observar nos trechos, a repetição precisa ser apresentada aos alunos sobre dois aspectos: as que precisam ser evitadas e as que agregam elementos positivos ao texto.

Começando pelo tipo de repetição mais comuns em textos de crianças de 6º ano o nome da personagem as de nomes do personagem como acontece no trecho 6, assim como o termo “vilão” e “ladrões” que podem ser substituídos por sinônimos ou por pronomes. Outras que poderiam ser evitadas, são o uso de pronomes a

“outra” (trecho 1), e “ele” (trecho 4), “ela” (trecho 6) ou o “sua” que apareceu na seção de análise sobre referente. Aliás, a repetição deve ser evitada para evitar problemas com o referente. Essa é a melhor maneira de fazer o aluno compreender quando repetir o pronome e quando deve evitá-lo, com o propósito de não criar ambiguidade em seu texto.

Também devem ser evitados as expressões “se apaixonou” (trecho 4), e “o menino” (trecho 5), também o uso do “e” (trecho 2). É possível argumentar com as crianças que esses termos poderiam ser substituídos por pontuação. Uma vez que eles se preocupam bastante como e quando devem usar a vírgula, basta olhar a lista de pedidos feitos por eles no ensino do ano e apresentada no capítulo metodologia da pesquisa.

Mas nem toda repetição deve ser evitada por acrescentar argumentos ao texto ou situações novas ao texto. É o caso de “que” (trecho 2) primeiro apresenta a personagem, depois uma característica da avó da personagem e por último introduz um adjetivo pejorativo ao pai da personagem Malu. Depois temos o verbo “andou” (trecho 3) que apresenta uma ideia de que a personagem caminhou bastante e por um longo tempo.

Seguindo-se a esses elementos de repetição há ainda elementos típicos de marcações de fala como o uso do “e” (trechos 2, 5 e 6) e “só que” (trecho 6). É importante chamar a atenção das crianças para o uso da vírgula e de outras conjunções em favor do texto e evitar o uso desses e de outros *organizadores típicos da fala: e, aí, daí, então, (d)áí então, etc.* (Koch e Elias, 2012, p.23).

Mas nada é tão representativo da escrita de um texto semelhante a uma situação comunicativa de fala quanto à característica presente na maioria deles que é justaposição de enunciados sem apresentar marcas de conexão, sem elementos de ligação ou transição de ideias, e principalmente sem pontuação alguma. A seguir temos um exemplo de texto que representa aos outros 12 escritos de alunos com a mesma característica. Trata-se do texto A10, aluno João, 12 anos:

A 10-12 anos

Era uma vez...
 um herói que não conseguia salvar a
 pessoas e o herói moral em que loco ele
 mora na cidade a cidade que ele não
 conseguia salvar a pessoas um problema
 que não conseguia salvar a pessoas
 e cugiu um magico a pareceu na cidade
 dele e falou para ele você é um herói
 o magico era um Brugo que falou para
 ele e disse para ele você é um herói
 que cavação a pessoas ele conseguiu
 salvar a pessoas o magico ficou muito
 feliz e teve um final feliz

teve um final feliz

Era uma vez...
 um herói que NÃO conseguia salvar A
 pessoas e o herói moral em que loco ele
 mora na cidade a cidade que ele NÃO
 conseguia salvar A pessoas um problema
 que NÃO conseguia salvar A pessoas
 e cugiu um magico a pareceu na cidade
 dele e falou para ele você é um herói
 o magico era um Brugo que falou para
 ele e disse para ele você é um herói
 que cavação A pessoas ele conseguiu
 salvar A pessoas o magico ficou muito
 feliz e teve um final feliz

teve um final feliz

Transcrição literal de texto A10, aluno João, 12 anos

Outra situação que merece atenção, por estarmos trabalhando com narrativas é questão de como os alunos organizam os discursos no texto. De modo geral, há predominância do discurso indireto com o narrador apresentando todos os acontecimentos, quase sempre sem presença de falas entre personagens, o trecho

6 acima que nos serviu de análise para repetições é exemplo dessa construção. Porém, o discurso direto também aparece em alguns textos. Veja:

Trecho 1

*... e disse queria tão ir a esse baile, quando o pai se pois
flor foi para casa e encontrou-se com três passarinhos mag-
icos. e disse chô! chô! não entora! os passarinhos falaram
cauma cauma bela flor, então disse flor muito assustada e
vocêis falaram, o passarinho disse que taurize*

A13: Maria – 12 anos

Trecho 2

*logo se apoisamosse ele ficou logo que rende saber
o nome de repas se me so ficava na casa de
sua amiga ele perguntou a sua amiga como
e o nome dela sua amiga respondeu e uter*

A5: Eva – 12 anos

Trecho 2

*... e falou para ele uoi e um urai
a moico de um brues qui falou para
... e disse para ele uoi e um herai*

A10: João – 12 anos

Todos os trechos apresentados acima demonstram a presença do diálogo entre as personagens. Porém, diferente de como aparecem no texto escrito apresentando verbos *dicendi* (de dizer) como falou, disse, perguntou, etc.. Assim como a presença de travessões ou aspas e divisão de parágrafos para divisar a mudança de vozes. O dialogo aparece como se as personagens estivessem conversando frente a frente como em uma cena de teatro. Cabe ao leitor colaborar com a leitura e fazer as devidas transposições de um locutor para outro. Nesse caso, a melhor maneira de fazê-los perceber a diferença entre o diálogo escrito e um falado é mostrando exemplos, os modelos de trabalho estarão recheados de opções para explorar esse conteúdo com as crianças.

Nessa continuação, escolhemos o texto A2, do aluno Bruno, 14 anos, para demonstrar outras situações bem comuns em escritos de alunos no 6º ano do ensino fundamental maior.

A mínima que não Sabia
 Canta e dasa
 Era uma vez uma minina que não
 Sabia dasa e ela tetava e não com
 Seguia canta e o pai dela não A seita-
 va e Amai de lagostava dive latenada-
 Se e canto e o sol bri lava i e la-
 falava sera que eu vou comsequi canta
 e no dia seguite ela comsegi canta
 ela canta dorou. amai dela Sentiu
 munto o quio dasua filia

A2 - 14 anos b: B:

A mínima que não Sabia
 Canta e dasa
 era uma vez uma minina que não
 Sabia dasa e ela tetava e não com
 Seguia canta e o pai dela não A seita-
 va e Amai de lagostava dive latenada
 Se e canto e o sol bri lava i e la-
 falava sera que eu vou comsequi canta
 e no dia seguite ela comsegi canta
 ela canta dorou. amai dela Sentiu
 munto o quio dasua filia.

Transcrição do texto A2, do aluno Bruno, 14 anos

O texto de Bruno nos apresenta problemas de segmentação presentes, em menor em maior numero, nos outros textos da turma pesquisada. Entre a segmentação presente estão que emenda palavras como “eo” (e o), “Amai” (a mãe), “da sua” (da sua). Também separa como “A seita” (aceita), “de lagostava” (dela), “bri lava” (brilhava), “o quio” (orgulho). Que somada à grafia incorreta de algumas palavras demonstram que esse jovem não consegue resolver a situação de como se escrevem algumas palavras que pronunciamos.

Para terminar, vamos ler o texto A4, de Diogo, 12 anos:

Conto Maravilhoso

A4- 12 anos

Era uma vez o menino feio que era muito gentil e que era também muito inteligente e bombarso com os amigos mais na rua os meninos caçava cuveça os com ele.

Ele era muito Porbri e tinha muitos irmao e tinha o nome de Luis e Puriço ele não tinha nada Para Come.

No final ele tinha muito Problema na vida dele e Poriço ele.

Tinha uma um bau cheio de diero e ele acabou rico e feliz

Conto Maravilhoso

Era uma vez o menino feio que era muito gentil e que era também muito inteligente e bombarso com os amigos mais na rua os meninos caçava cuveça os com ele.

Ele era muito Porbri e tinha muitos irmao e tinha o nome de Luis e Puriço ele não tinha nada Para Come.

No final ele tinha muito Problema na vida dele e Poriço ele.

Tinha uma um bau cheio de diero e ele acabou rico e feliz

Transcrição literal do texto A4, de Diogo, 12 anos

O texto de Diogo nos possibilita comentar outra experiência bem familiar para quem trabalha produções textuais com crianças e jovens do ensino fundamental. Embora apresente boa letra, uma estrutura que se encaixa dentro do gênero narrativa e esteja dividido em parágrafos. Mesmo assim, há uma quantidade enorme de elementos que possibilitam boas discussões sobre a linguagem de um texto escrito em sala de aula. Para começar, há várias informações, mas há conexão nenhuma entre elas, apesar do uso do “ele” no segundo paragrafo como referente ao personagem falta explicar a relevância entre ele ser pobre, ter muitos irmãos e o fato de os meninos da rua “caçar conversa” com ela.

Outro problema diz respeito ao uso do termo “poriço” que além de apresentar problema na escrita, também cria duas situações de coerência bem distintas no texto. Possibilita ambiguidade, no primeiro caso. O leitor poderá se perguntar ele não tinha nada para comer por que era pobre ou por que se chamava Luís? No terceiro parágrafo o uso de “No final” intenta dá uma progressão as ideias do texto, mas torna-se mais uma frustração, pois ele fala de “problemas” e encerra com um “poriço ele” que não acrescenta nada ao texto.

Apesar de pequeno, o texto também apresenta outros problemas relacionados à adequação ao texto escrito que servem de exemplo do que acontece no texto de seus colegas de turma. Por exemplo, a escrita de algumas palavras como “bomdososo” (bondoso), “cuveça” (conversa), “porbri” (pobre), “diero” (dinheiro), é possível que aconteçam por falta de atenção ou por não conhecer a palavra utilizada na sua forma escrita.

Também é comum encontrarmos problemas de concordância entre artigo e substantivo como em “os amigo” (os amigos); ausência de acentos a exemplo de “também” (também), “irmaos” (irmãos), “bau” (baú); troca do “e” por “i” em finais de palavras por confusão entre a fala e a escrita “porbri” (pobre); supreção do “r” no final de verbo no infinitivo “come” (comer); e ausência do ponto final. A propósito do uso de ponto final é usual, encontramos bastante nos textos analisados, a troca do ponto final pela palavra fim: escrita ou desenhada.

No entanto, a escrita e a fala dos alunos da turma pesquisada mostra bem mais do que foi apresentado até agora. Sabendo que cada um fala ou escreve sobre suas experiências e as utiliza para alavancar sentidos para o que ler. Por isso mesmo, leitura e escrita só tem sentido para aqueles que encontram algum objetivo nela. Percebemos ainda que apesar da temática do texto ser livre, os contos produzidos apresentam os mais variados assuntos: procura por uma família, a falta de amigos para brincar, heróis e heroínas variados, e o *bullying*.

4.4. Discussão de dados sobre convivência escolar e *bullying*

Durante a leitura da produção inicial da sequência didática que estava sendo realizada pela professora com intuito de ampliar competências leitoras e escritoras de seus alunos. Esta se deparou com dois textos que apresentavam situações de denúncia sobre o *bullying* na vida das crianças. Essa experiência traz como inquietação a necessidade de intervenção diante dos casos de hostilidades presenciados em sala. Normalmente, a presença de uma situação como a de um aluno ser encarado e apresentar uma queixa de que o colega “está caçando conversa” eram presentes no contexto da aula.

Esses casos começam a se tornarem mais evidentes à medida que o ano letivo vai avançando, novos alunos chegam e outros saem. Pois a professora foi informada que alguns alunos menores de 10 e 11 anos foram transferidos de escola a pedido dos pais que desejavam um ambiente melhor para os filhos. Problemas de alunos sendo levados a coordenação e relatos da coordenação de alguns professores não estavam conseguindo ministrar aulas na turma também foram relatados a professora.

Diante das queixas comuns dos alunos a professora pesquisadora resolve destacar durante as aulas de leitura textos que conduzam um diálogo sobre essas situações de relacionamento. A primeira descoberta foi a de que os alunos consideravam “brincadeira” os insultos, agravos e roubos presentes em sala. Assim, esta considerou relevantes atividades que esclareçam para todos o que é *bullying*, como se apresenta e que ações são importantes para coibi-lo. O primeiro passo foi à realização de um questionário que gerasse tantos dados concretos para a pesquisa, quanto possibilitassem diálogos para que pudessem ser ouvidos sobre o assunto.

A Hipótese inicial baseada em diálogos pré e pós-leitura era a de que o ambiente escolar era bem desagradável para todos, pois havia um clima de hostilidade através de apelidos e xingamentos que parecia ser de todos para todos. O que impossibilitaram o trabalho com textos como o “Macaco e a velha” (Romero,). Isso porque gerou uma confusão em que todos se chamavam de “macaco”, o que

deixou a professora sem saber que atitude tomar naquele momento, o mais acertado foi suspender a atividade e conversar sobre a atitude de todos. O que se encerrou novamente com um “É brincadeira, professora!”.

O questionário, por garantir o anonimato, revelou como essa situação é percebida de fato por eles. Os resultados apontam que a maioria gosta de ir a escola e apontam como motivo o fato de terem amigos e gostarem dos professores. Mas, 4 deles afirmam que os colegas atrapalham bastante. Um aluno admitiu não gostar dos professores. E um disse não gostar da escola porque os colegas atrapalham as aulas. A justificativa mais comum entre eles é de que estuda quem quer, só em algumas aulas é difícil, demonstrando que eles se adaptam as situações de sala.

Ainda a maioria, 23 deles, admite que briga e faz as pazes com os colegas sem problemas, o que indica características de brincadeiras e desentendimentos “normais” entre crianças. Quando se trata de xingamentos 21 declaram que já foram xingados pelos colegas, destes o número maior é dos que devolvem as ofensas. Enquanto 12 deles afirmam que não insultam seus colegas, mesmo que recebem agravos destes. E há aqueles que declaram nunca terem sido destratados, mas que já insultaram alguém. Neste item a professora esclareceu que não se tratava de apelidos, mas de palavrões. Pois algumas crianças disferem normalmente algumas palavras aprendidas e usadas normalmente em casa, mas que a escola tem a obrigação de abordar com elas a mudança de vocábulos para assim trabalhar a civilidade dessa criança.

Mas uma situação problemática nessa turma, de acordo com a percepção da professora, são os apelidos e os números confirmam: dos 27 que responderam a pesquisa apenas 3 declaram nunca terem sido apelidados em sala; enquanto que 19 admitem terem apelidados de volta e 9 afirmam nunca terem apelidados ninguém. Esta, a situação mais visível e incômoda durante as aulas observadas. Pois nominar aos colegas com intuito de provocá-lo é a atitude mais comum entre eles. Principalmente durante algumas leituras em que aparecem nomes de bichos como elefantes, sapo, macaco e veado.

As situações geradas por essas denominações geravam xingamentos mais sérios e queixas de alguns menos violentos que procuravam ajuda da professora. Pois quase a metade deles admite que quando apelidados respondem com outros insultos. Enquanto a outra metade declara que prefere não revidar evitando maiores problemas. Por esse motivo apenas 5 deles, afirmam que já brigaram por causa de apelidos. O que demonstra que um dos maiores problemas em sala são mesmo as agressões verbais, que por serem constantes podem ser classificados como *bullying*.

Assim como as ações de roubar objetos dos colegas, nesse caso mais da metade declaram já terem seus objetos escolares roubados, principalmente lápis, borracha e caneta. Há aqueles que declaram não trazer nada para escola, mas não explicam como estudam sem eles. Embora 19 deles admitam que não pegam os materiais de ninguém, três deles confessaram que pegam os objetos só por vingança. Não é possível saber a verdade, mas o fato que são muitas as queixas, em várias situações a professora teve que obrigar o colega a devolver o lápis, a caneta ou a borracha enquanto o aluno em questão protestava ter pedido emprestado, mas o dono do material declarava ser mentira. O que gerava uma intimidação por parte daquele que devolvia.

Outra modalidade dessa prática era pegar o livro ou caderno do colega e esconder na mochila ou carteira do outro. Entre os desconfortos gerados por essas práticas estão o fato de alunos pedirem a caneta, o lápis ou a borracha emprestada ao professor, carregarem seu material nos bolsos ou não portarem mochilas. Uma variação desta é pegar a bicicleta do colega, esconder ou ficar dando voltas pelo pátio sem autorização do dono, que fica agoniado enquanto os outros se divertem com a situação. O que atrapalha todo o ambiente necessário para uma aula proveitosa.

Além dessas situações de *bullying* notificadas acima também percebemos o problemas da exclusão. Observamos desde o início que há poucas meninas em sala, são 9 matriculadas, mas duas não são frequentes. Duas entraram no meio do ano e outras 4 foram transferidas, enfim até o final do ano 7, mas com renovações no quadro ao longo do ano. Destas, quatro mantinham o mesmo grupo de trabalho,

as outras se misturavam com os meninos, mas ao sentar em dias normais de aula era mantida a fileira de meninas do lado direito da sala, frente à mesa da professora. Estas dividiam material escolar e se ajudavam nas tarefas.

Entre os meninos, imensa maioria em sala, não havia essa cumplicidade, já vimos pelos dados anteriores de agressões verbais que a situação é de bastante hostilidade. Então, ao serem questionadas se já se sentiram triste por não fazer parte de um grupo, sete declararam que sim. Sendo que cinco delas afirmaram já sentiram vontade de faltar às aulas por causa de algum colega. O que demonstra que também a exclusão é uma manifestação de *bullying* presente entre as crianças dessa turma.

Nesse ambiente, o relacionamento entre pares é notadamente um problema que dificulta a aprendizagem dos alunos. Ainda mais quando se trata de trabalhar a interação e formação de um pensamento crítico e autônomo. Pois é preciso que cada um tenha incentivos para se expressar sem receio de ser ironizado pelos outros. Os dados da pesquisa demonstram que 12, ou quase a metade não consegue fazer isso sem preocupar com os colegas. Ou seja, desenvolver um ambiente de respeito e cooperação entre essas crianças é essencial para que possam desenvolver plenamente.

Diante dessas situações, é possível afirmar que há presença de três tipos diferentes do *bullying* nessa sala. As de agressões verbais (apelidos e xingamentos), a psicológica (intimidar, ameaçar e excluir) e a material (furtar, roubar e destroçar pertences). Mas eles sabem o que é *bullying*? Apenas duas crianças das entrevistadas dizem que não. E nove dela declaram ser vítimas dele, na rua e na escola.

Das aulas observadas, o período dedicado ao esclarecimento sobre o *bullying*, suas ações e efeitos foi a que mais tivemos concentração e atenção. Entre as propostas para coibir essas situações de violência estão conversas e punições como suspensão para aqueles que o praticam.

TABELA 6: QUADRO DA TRANSCRIÇÃO DE SUGESTÕES CONTRA O BULLYING

<p>“Que eles façam palestras para algumas pessoas se arrependarem, que as escolas seja mais segura que os guardas municipais, venham mais aqui com frequência”</p> <p>“Que criem regras sobre xingar, quem xinga leva punição.”</p> <p>“Conversando e pergunta o que está acontecendo.”</p> <p>“Mais disciplina, tem acabar com esse negócio de apelidos ofensivos.”</p> <p>“Sugiro conversar com eles com os pais caso de xingamento conversar sobre o que ele ta sentido”</p> <p>“Chamar um pai ou uma mãe e conversar e resolver todos os problemas que tiver acontecido”</p> <p>“diz que vão da uma suspensão na sala toda aí eles confesam e depois 3 dias de suspensão”</p> <p>“que os alunos fosse suspenso uma semana de aula”</p> <p>“uma diretoria em cada canto da escola e brincadeira não tem como a senhora sabi ne”</p> <p>“Criar leis de xingamentos, quando roubar alguma coisa investigar e quem brigar pega suspensão”</p> <p>“Essa e minha opinião e que secretario se reúne com os alunos das salas de aula e que eles convesem uma convesa serio porque eu não acho isso certo pelos pensamentos de uns alunos e essa e minha opinião”.</p> <p>“a pessoa que causol a briga da transferência para ela porque ele pode causa outras Brigas”</p> <p>“e Eu acho que separam aos colegas uns dos outros ou então se parando o que estão sedisivo vendo e os que não eta se disis vo vendo aí isso para as tarefas. Eu acho”</p> <p>“que os alunos fazem as passes eh se resolva”</p> <p>“Que os professor não sai da sala por muito tempo e que os alunos na senta em dupla”</p> <p>“E que os trabalhadores da Escola ficam em uma sala de aulas ou ficar passado direto na sala de aula”</p> <p>“sem um aluno muito endigicado muito esforço”</p> <p>“er fica reparando os alunso”</p> <p>“Tipo esse problema varias vezes não e problema da escola e problema do alun que não tem cuidado com seu bens materiais e também tem quer ter mais guarda nas escoals...”</p> <p>“chamar a guarda municipal para ficar de guarda na porta da escola para não acontecer mais isso”</p> <p>“Que ispuce ele todos.”</p> <p>“explusão ou diretoria”</p> <p>“eu acho que resolve assim chamando os pais e dando suspensão pra eles e coloca câmeras nas salas”</p> <p>“dirotoria melhor”</p>
--

Ao observar as sugestões dos alunos para resolver problemas de brigas, xingamentos ou roubos em sala, percebemos na maioria a ideia de vigília e punição como a mais frequente. Apenas três alunos mencionam o diálogo como prevenção. A suspensão parece ser a atitude mais desejada por parte daqueles que eles consideram como responsáveis pela resolução dos problemas. Por isso mesmo quando o aluno é levado à secretaria e volta para sala gera uma frustração por parte dos demais e afirmam que a escola não faz nada.

4.7. *Bullying* nesse contexto: o que dizem os textos dos alunos?

Os dados apresentados no item anterior confirmam a existência do *bullying* no contexto da sala de aula estudada. Mas é ao analisar os textos das crianças que perceberemos como os protagonistas destas ações o sentem. Vimos no capítulo teórico que são três as personagens principais dessas atividades: a vítima, o agressor e as testemunhas. Observando os escritos dos alunos tentaremos demonstrar quais se encaixam nesses perfis de acordo com as palavras ou expressões declaradas em suas produções textuais.

Logo na produção inicial da sequência didática realizada pela professora em 7 de abril de 2017, um aluno desponta como possível vítima do *bullying*. Ao criar uma personagem para seu conto o aluno, que aqui adotaremos chamar de Diogo (para manter o anonimato não utilizaremos os nomes reais das crianças). Este apresenta sua personagem como um menino “feio”, “gentil”, “inteligente” e “bondoso com os “amigos”, mas que na rua os outros meninos “caçavam conversa”. O termo caçar conversa é muito utilizado pelos alunos para denunciar as provocações sofridas por ele, que vão desde encarar, falar da mãe, apelidar, xingar ou pegar seus objetos.

O aluno Diogo (esse é o nome que escolhemos para nos referir a ele) se encaixa no perfil de vítima que seguem as normas, é disciplinado, estudioso, com boas notas (Pingoello, 2009, p.33). Além disso, fala pouco, é gentil e bem relacionado com os professores. Mas o que o deixa envergonhado é ser chamado de “sapo”, por ser baixinho e gordinho. Ele já demonstra sinais de estresse com as

hostilidades sofridas em sala e na rua. Mesmo tendo boas colocações, nunca fala em voz alta ou aceita dividir ideias com os colegas, pois se sente intimidado.

Se em seu primeiro texto mostra uma imagem negativa ao considerar sua personagem como “feio” no segundo sua personagem apresenta como característica negativa o fato de “que não conseguia falar direito” e que “ficavam rindo dele”, e como explicação para isso acrescenta o fato de ser “gago e fraco”. Tais adjetivos podem demonstrar a maneira como ele vê sua situação diante das agressões que sofre, pois muitas vítimas acreditam ser merecedoras do sofrimento que lhe é imposto.

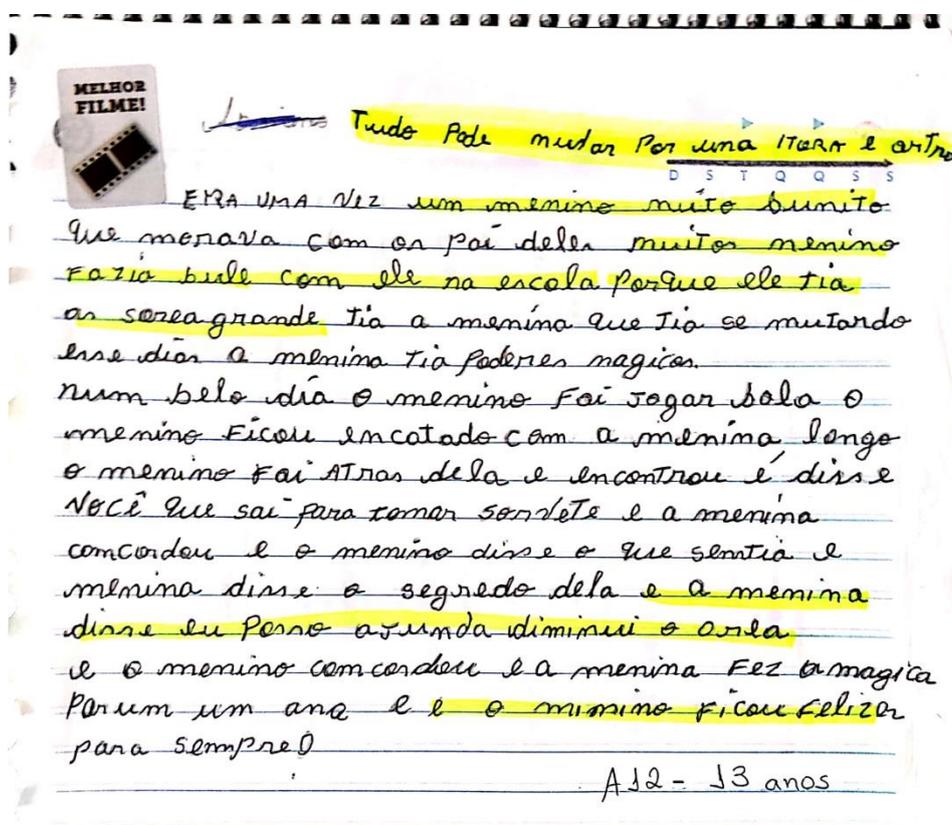
Outras expressões encontradas em textos dos alunos também denunciam a presença do *bullying* em suas vidas. O aluno Saulo em seu texto A19, descreve sua personagem como “feito”, “triste”, “muito fraco”, denunciar o fato de “caçoarem dele”; já Ivan diz sua personagem saiu “vergonhoso” para procurar outro lugar; Carla fala de uma personagem que era “fraco e triste” e que não tinha “ninguém para conversar”. Essas palavras denotam como se veem ou como são vistos aqueles que são vitimizados pelos bullying. Outras expressões como “ganhou dele”, “envergonhado”, “sorriam dele”, “ele perdeu”, podem demonstrar o que eles vivenciam.

Além disso prevalece a ideia de um ser fraco que precisa de ajuda e que só passa a ser respeitado depois que se torna forte: “ficou de pé e falou que era o forte” (A25), “ficou linda como queria” (A21), “ e foi aceito porque ele estava muito forte e bonito”(A19), “porque ele agora estava mais bonito e mais forte” (A18).

No papel de agressor temos quase sempre o mesmo menino, considerado insuportável por todos os outros e até por professores e pela coordenação escolar. Este se encaixa perfeitamente no papel de vítima provocadora. Posto que é inquieto, dispersivo e ofensor: tola, criatura irritante, responsável por causar tensão no ambiente escolar em que se encontra (Corrêa, 2017, p.79). Também se mostra agressivo inclusive com adultos, é impulsivo, vê sua agressividade como qualidade, tem opinião positiva sobre si mesmo (Lopes Neto,2005, p.167).

Luan é o nome que utilizaremos para identificá-lo. Durante as observações pudemos defini-lo como um aluno que provoca tumulto por onde passa. Pois fala alto, tem porte desafiador, pega o material escolar do colega sem pedir, depois diz que pediu emprestado, faz qualquer tarefa rápido e diz que vai sair para tomar água ou ir ao banheiro, conta com ares de vitória às brigas que participou na rua. Todas essas características poderiam nos levar a identifica-lo apenas como agressor como sugerem suas vítimas. Entretanto, se olharmos de perto:

Texto A12, Luan – 13 anos



Tudo pode mudar Por uma ITORA e outra
 ERA UMA Vez um menino muito bonito
 que morava com os pai deles muitos menino
 fazia bule com ele na escola Porque ele Tia
 as sorea grande Tia a menina que Tia se mutardo
 esse dias a menina tia Poderes mágicos.
 Num belo dia o menino Foi Jogar bola o
 menino ficou encatado com a menina longo
 o menino Foi Atras dela e encontrou é disse
 você que sai para tomar sorvete e a menina
 concordou e o menino disse e o que semtia e
 menina disse o segredo dela e a menina
 disse eu posso ajuda diminui a arela
 e o menino comcordou e a menina Fez a magica
 Por ana e e o minino ficou Felizes
 Para sempre.

Transcrição literal do texto A12, Luan – 13 anos

Logo no primeiro texto produzido por ele percebemos sua denúncia sobre as hostilização que sofre na escola. Inclusive foi o primeiro a utilizar o termo *bullying* “muitos meninos fazia bule com ele na escola porque ele tia as soresa grande”. Essa frase demonstra que ele sofre há muito tempo com as piadas por ter orelhas grandes. Veja que ele faz uma ideia positiva de si mesmo “um menino bunito”. E já a partir do título espera uma mudança que venha na forma de transformação de sua aparência “e a menina disse eu posso ajunda diminui o orea” E somente após diminuir as orelhas ele poderá ser feliz “e o menino ficou feliz”.

É possível perceber que seu sofrimento é de longa data e acontece não só na escola. Em seu segundo texto utiliza uma personagem bonita “curió” que desafia uma “gavião”, que era “forte” e perde a luta “O Gavião bateu nele”. Por consequência disso “todo mundo estava sorrindo dele” e ele queria “revanche”. Uma história bem parecida com as que ele gosta de contar em sala. Aliás, uma maneira de que os colegas se utilizavam para revidar suas investidas era contar de brigas que ele “tinha perdido” para outros meninos, principalmente na rua ou no ônibus da escola. Isso o deixava bastante envergonhado e intimidador. Além de “ôrea”, também era chamado de “sapo” e “macaco”. Por todas essas situações é que afirmamos que ele é uma vítima agressora:

Aproximadamente 20% dos alunos autores também sofrem *bullying*, sendo denominados alvos/autores. A combinação da baixa-estima e atitudes agressivas e provocativas é indicativa de uma criança ou adolescente que tem, como razão para a prática de *bullying*, prováveis alterações psicológicas, devendo merecer atenção especial. Podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda. (LOPES NETO, 2005, p. S168)

Esse o caso de Luan, não aceita nem que o olhem em sala, que já define como “caçando conversa”, se falar da mãe ele vira uma fera difícil de acalmar os ânimos. E não é aceito pelos colegas nos grupos de trabalho, pois reclamam que ele não faz nada. Mesmo assim em alguns casos se impôs e ficou no grupo, gerando situações desagradáveis, pois como se tratava de disputa durante a gincana de leitura, este não aceitava perder, insultava aos colegas de grupo a cada insucesso. Acabou por não ser aceito por mais ninguém, nem em trabalhos de dupla.

Para falarmos das testemunhas, vamos destacar o texto da aluna que nomeamos Olga, na introdução temos as seguintes falas:

TABELA 7:TRANSCRIÇÃO DO TEXTO A28: OLGA – 12 ANOS.

“Era uma vez um pinto que era muito caçador de conversa. Ele gostava de botar apelidos nos outros. O menor pinto ele pegava no pé, porque tinha inveja. Também era ignorante e não queria sentar nunca.”

Representando as *testemunhas defensoras*, *protegem o alvo ou chamam um adulto para interromper a agressão* (Lopes Neto, 2005, p. S168) deixa claro como é o aluno agressor da turma “caçador de conversa”, que “coloca apelidos”, porque que é “ignorante” e nunca se senta tumultuando a sala. Para ela a solução é encontrar uma maneira desse personagem não ser ignorante. Mais ainda, se ele aprende a pedir “desculpas para todos” fica tudo bem.

Mas podemos identificar pelos textos outro tipo de testemunha, as observadoras que se afastam ou desejam se afastar daquele ambiente. É o caso de Tales, A 23, 12 anos. Em seu texto a personagem só deseja ter amigos e voltar sempre para um lugar feliz em busca de aventuras. Esses amigos são elementos da natureza um “lago mágico” e um “babuíno” a quem ele dar o nome de Felipe e Gustavo. O lugar feliz que ele tanta deseja é uma fazenda. Também é aluno que mais utiliza palavras como “belo”, “felicidade”, que denotam que aquele ambiente não é agradável para ele. Por ser novo na sala, este também é queixoso das agressões que recebe, encaixando-se também como uma possível vítima.

Outras palavras utilizadas pelos alunos denunciam a maneira como veem os agressores “boas belezas, bons músculos e bons tamanhos”, “muito briguento”, “cismou com ele”, “foi lá e bateu nele” e as vítimas “não tinha ninguém para conversar e nem brincar”, “saiu cabisbaixo e triste”, “ele estava lá quieto em seu lugar”, “estava com muita vergonha”, “envergonhado”, “sorriam dele”. E notável que todos acabam sofrendo de alguma forma com as causas e consequências do *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do projeto, buscamos avaliar todos os passos seguidos, principalmente fomos redirecionando o projeto para as necessidades do público-alvo. Uma das preocupações foi à aprendizagem dos alunos e os elementos que colaboraram e os que atrapalharam. Nesse sentido cada atividade realizada como nos direcionando o caminho a seguir, a exemplo de percebemos a necessidade de desenvolver atividades que despertassem o gosto e a fruição pela leitura. Também a atenção dispensada às atividades de escrita e o surgimento do *bullying* em suas produções iniciais.

Sem dúvida, uma das principais faltas diante do projeto estava na infraestrutura da escola, dentre outras coisas, a falta de uma sala de leitura ou mesmo de uma biblioteca municipal, uma vez que a que tínhamos fechou. E até mesmo os livros da escola eram poucos e não interessaram aos alunos quando intentamos a prática de uma roda de biblioteca para a sala. Obviamente estes não atendiam suas necessidades, por isso mesmo, de nada adiantou incentivá-los a ler se eles não têm acesso a livros.

Suas únicas leituras eram cópias que proporcionamos a eles durante o projeto, nem mesmo a coleta de livros nas casas de parentes e amigos foi bem sucedida. Somando-se a isso a falta de letramento por parte dos familiares e/ou responsáveis. Basicamente, a escola é única agência dessas crianças, mesmo quando relatam leituras foram feitas em escolas, ou por eles, ou pelos professores com quem conviveram antes.

Em relação ao *bullying* evidenciado nos textos das crianças, o principal problema está também na formação do aluno, a mãe ou pai dessas crianças ou estão ausentes (alguns moram com avó ou tio enquanto os pais estão na roça em outros municípios a procura de trabalho), ou incentivam o revide das ofensas e agressões. Dizemos isso porque a frase mais ouvida em conversas com pais durante as reuniões foi: “ele é assim mesmo, não fica quieto não” como se

estivessem a incentivar que o filho brigue com os colegas, ou por não darem valor à situação, ou pela reprodução do antigo “se apanhar na rua, apanha em casa”.

Por essa razão, a professora regente aproveitava todas as oportunidades de conversar sobre a necessidade de se colocar no lugar do outro, respeitando as diferenças, o espaço, e o material escolar dos colegas. Desde o princípio, estabeleceu combinados que foram sugeridos pelos próprios alunos e fixados nas paredes da sala. Ademais, estava em constante enfrentamento aos termos grosseiros, as maneiras de dizer e de pedir algo emprestado para o colega, procurando dar atenção a todos os casos, incentivando o respeito à opinião e a fala do colega.

Conseguindo, assim, estabelecer momentos de aula proveitosos, mas nessa turma em especial algumas situações foram bem difíceis. Pois eram constantes os apelidos, alguns não perdiam a oportunidade de reafirmar sua autoridade intimidando o colega até mesmo para lhe emprestar o material. Outros se sentiam mal, as meninas não gostavam dos meninos por serem briguentos, estes por sua vez demonstravam desprezo por suas queixas. Era bastante desafiador trabalhar com essa turma, por várias vezes houve relato de impotência por parte da professora ao saber que alguns professores só conseguiam trabalhar com elas sob a ajuda da coordenação.

Nesse seguimento, destacamos a ausência de um trabalho mais efetivo com a reescrita dos textos que fosse mais eficaz para eles. Assim, as tentativas foram frustradas por algumas situações do dia-a-dia da escola, pois as aulas aconteciam nas sextas-feiras, dia bastante propício à realização de eventos, planejamentos e até para feriados. De maneira que essas atividades, ainda tão urgente a essas crianças, como é possível observar em seus escritos, restringiram-se a correções coletivas e avaliação de texto bem o mal escrito, faltando nesse complemento acompanhamentos individuais, aliados a reescritas pessoais que possibilitassem ao aluno uma reflexão sobre sua forma de escrever.

Um ponto positivo do projeto é o apoio da equipe de coordenação escolar, houve colaboração e esforço das coordenadoras durante o planejamento anual de

incentivar um trabalho com a leitura em todas as disciplinas. Entretanto ainda falta muito de boa vontade dos demais colegas para concretização desse trabalho. Como conseguinte os resultados da escola não avançam.

Para avaliar aos alunos foram feitas anotações e registros das participações, bem como o produto final. Quanto ao aprendizado que intentávamos conseguir, acreditamos ter dado um passo importante em relação a sanar dúvidas, mas ainda há muito a pesquisar para conseguir a qualidade que almejamos na produção de um projeto de intervenção que alcance todas as necessidades da turma pesquisada, principalmente no quesito registrar mais.

A realização do projeto ficou planejada para acontecer sempre às sextas-feiras, durante o percurso de quatro (4) aulas, o que foi proveitoso, porque dava para explorar cada atividade a exaustão. Entretanto acabou apertando o andamento das oficinas do projeto, pois as sextas-feiras de alguns meses aconteciam planejamentos, feriados e outros eventos da escola.

De mais a mais esse trabalho constitui para nós um passo importante no que tange a identificar os motivos que levam um aluno a não gostar de ler ou escrever. Estes vão além da falta de interesse e se estendem por situação de interesse sobre o que, para que e porque ler. Também ampliamos a visão sobre a avaliação de textos escritos e falados. Pois sabemos que há muito mais do que erros ortográficos e letras ilegíveis que tiram o sono de professores de língua portuguesa. A depender do encaminhamento que for dado, um pouco de atenção pode demonstrar a história de vida de crianças e jovens, principalmente podem constituir denúncias de violências físicas e morais sofridas por eles e que não podem ser ignoradas por seus professores.

Em síntese, a teoria na prática é bem complicada, pois acabamos, sem perceber, nos fixando naquilo que já é cômodo para nós, assim ao rever cada prática percebemos, hoje, que ainda falta um bom percurso até que consigamos dominar o modelo didático a partir de projetos consistentes e voltados exclusivamente para a aprendizagem.

No entanto, o projeto ampliou nossas perspectivas de trabalho com a língua portuguesa. Uma vez que, as leituras e as práticas observadas ampliaram nosso conhecimento sobre a elaboração de um projeto de intervenção que fosse proveitoso não só para os conteúdos de linguagem e literatura, mas também para como lidar com as ocorrências do *bullying*, principalmente levando a todos os envolvidos o discernimento do que se configura como ações de hostilização. A importância de ressaltar a inteligência emocional para melhor aproveitamento do tempo em sala de aula também passou a ser o foco de nosso trabalho, ao escolher textos para debates de leitura, independente da série em que estivermos trabalhando na atualidade.



REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. Moderna, São Paulo, 2014.
- ABRAMOVAY, Mirian e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Pitágoras, Brasília – DF, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, Texto e Ensino outra escola possível**. Parábola, São Paulo, 2013.
- _____. **Aula de Português encontro & interação**. Parábola, São Paulo, 2003.
- _____. **Muito Além da Gramática por ensino de línguas sem pedra no caminho**. Parábola, São Paulo, 2007.
- ANTUNES, Deborah Christina e ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie a educação**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer, compreensão e comunicação do texto escrito**. Cortez, São Paulo, 1994.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. Parábola, São Paulo, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITE, São Paulo, 2006.
- _____. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes,, São Paulo, 1992.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. In: *Explorando o Ensino de Língua Portuguesa*. MEC, Brasília, 2010, v. 19.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna a sociolinguística na sala de aula**. Parábola, São Paulo, 2009.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: *Explorando o Ensino de Língua Portuguesa*. MEC, Brasília, 2010, v. 19.
- _____. **Leitura como Processo**. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005.

CAPPARELLI, Sérgio e SCHMLTZ, Márcia. **50 fábulas da China Fabulosa**. L&PM, Santa Maria – RS, 2010, p. 115.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Literatura Brasileira**. Livraria José Olympo, Rio de Janeiro – RJ, 1952.

CARRASCO, Walcyr. **O caçador de palavras**. Ática, São Paulo, 1993, p. 9 - 13.

CEREJA, William e COCHAR, Thereza. **Português Linguagens, 6º ano**. Saraiva, São Paulo, 2015.

CORRÊA, Alex Sandro. **(in) disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise a luz da Teoria Crítica**. Universidade de São Paulo, Instituto de psicologia, São Paulo, 2017.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Editora da UFPR, Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. Anglo, São Paulo, 2014.

HAURÉLIO, Marcos. **Contos Folclóricos Brasileiros**. Paulus, São Paulo, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Pontes, Campinas, São Paulo, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. Contexto, São Paulo, 2015.

_____. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. Contexto, São Paulo, 2012.

KRAMER, Sonia. **Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores**. In: *Alfabetização, leitura e escrita, Formação de professores em curso*. Ática, São Paulo, 2010.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal da Pediatria – Vol. 81, nº 5*, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picha de Araújo. **A prática de violência entre pares: violência nas escolas**. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35, 2005, pag. 93 e 102.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. Brasiliense, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. Párabola, São Paulo, 2010.

PAIVA, Aparecida e PAULINO, Graça. **Literatura e Leitura Literária na Formação Escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PERREAULT, Charles. **Contos e Fábulas**. Iluminuras, São Paulo, 2009.

PINGOELLO, Ivone. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima de *bullying* em sala de aula**. UNESP, Marília, 2009.

ROMERO, Sílvio. **Contos Populares do Brasil**. Cadernos do mundo inteiro, Jundiaí - SP, 2017.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências leitoras no contexto escolar**. In: Coleção Explorando o Ensino, Literatura, Vol. 20. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2010.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **O Bicho Folharal**. Belem-Pará.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte – MG, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Artmed, São Paulo, 1996.

SOUZA, Renata Junqueira de Souza e FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura Literária na Escola reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Mercado das Letras São Paulo, 2011.

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