


PRÁTICAS DE RE/ESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTERVENÇÕES COM BILHETES NO PROCESSO DE RE/SIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA

TEXT RE/WRITING PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: INTERVENTIONS WITH NOTES IN THE PROCESS OF RE/SIGNIFICATION OF DISCOURSES

Rita de Cássia Souto Maior  0000-0002-2613-8863
Universidade Federal de Alagoas
ritasoutomaior@gmail.com

José Claudenelton Costa
Universidade Federal de Alagoas
neltoncosta.jcc@gmail.com

Lorena Araújo de Oliveira Borges
Universidade Federal de Alagoas
lorena.borges@fale.ufal.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2278>

Recebido em 31 de agosto de 2021
Aceito em 17 de novembro de 2021

Resumo: Este trabalho tem o objetivo refletir sobre as práticas de escrita e propostas de reescrita de textos no ensino de Língua Portuguesa. Frisamos que se faz necessário pensarmos no ensino de uma linguagem situada (SOUTO MAIOR, 2018), lugar de constituição das relações sociais (BAKHTIN, 2003), em que os/as alunos/as se tornam sujeitos atuantes na sociedade. A partir dessa abordagem, desenvolvemos uma pesquisa interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), que buscou analisar a escrita da produção textual de uma aluna da turma do 9º ano de uma escola municipal da região metropolitana de Maceió/AL e as orientações dadas através de bilhetes pelo professor. No texto em questão, que tinha como foco os discursos sobre *bullying*, observamos a construção argumentativa e discursiva e os processos da responsabilidade pelo dizer, diante da temática abordada (BAKHTIN, 1997), numa perspectiva de ética do discurso (SOUTO MAIOR E LUZ, 2019).

Palavras-chave: Ensino de língua. Discurso. Escrita. Bilhete. *Bullying*.

Abstract: This paper aims to reflect about writing practices and proposals for rewriting texts in Portuguese language classes. We emphasize that it is necessary to think about teaching a situated language (SOUTO MAIOR, 2018), place of constitution of social relations (BAKHTIN, 2003), in which students become active subjects in society. From this approach, we developed an interpretive research, located in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), which sought to analyze the writing of the textual production of a 9th grade student of a municipal school in the metropolitan region of Maceió/AL and guidance given through notes by the teacher. In the text analyzed, which focused on discourses on bullying, we observed the argumentative and discursive construction and the processes of responsibility for saying, given the addressed theme (BAKHTIN, 1997), from a perspective of discourse ethics (SOUTO MAIOR, 2019).

Keywords: Language teaching. Discourse. Writing. Notes. Bullying.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de investigar práticas de escrita e propostas de reescrita de textos a partir de projetos de intervenções sobre a compreensão do *bullying* na escola. O interesse por esse tema é justificado por dois motivos. Por um lado, entendemos que cada aluno/a, ao chegar à escola, traz consigo sua cultura, suas vivências e sua visão de mundo, pelos quais se orienta para argumentar, arguir, justificar, aceitar, rejeitar, etc., e, na escola, muitas vezes, não se estimula o trabalho com esses conhecimentos, no sentido de valorizá-los. Por outro lado, é sabido que, há algumas décadas, uma série de ações vem sendo realizada, por parte das instituições governamentais, a favor de uma escola mais formadora e eficiente, tanto na capacitação e formação de professores quanto em relação às avaliações (ANTUNES, 2003). Diante desses dois aspectos, buscamos desenvolver uma prática que oportunizasse o uso da língua em uma perspectiva contextualizada, de modo a fomentar uma atuação discente situada e significativa (SOUTO MAIOR, 2018).

Apesar dos constantes empenhos que testemunhamos ao longo das últimas décadas nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem nas universidades brasileiras para melhorar a qualidade da educação brasileira, é possível notar que ainda há muito a ser feito, principalmente diante da desconstrução de sentidos sobre a importância da educação crítica e da desvalorização dos profissionais da educação vivida na contemporaneidade. Nesse sentido, ainda é comum observarmos práticas pedagógicas descontextualizadas no âmbito da sala de aula, que não condizem com os encaminhamentos de aspectos da *Lei de Diretrizes e Bases*, de 1996, com as discussões que surgiram a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1997, com as discussões que subsidiaram a elaboração e a implementação da *Base Nacional Comum Curricular*, nos últimos anos, e com as demais discussões e pesquisas no âmbito da formação de professores ou do ensino de Línguas nas universidades, em projetos de pesquisa e de extensão.

Nesse cenário, em vez do estímulo e da valorização das oportunidades de uso da língua efetiva por parte dos/as alunos/as, o que temos, muitas vezes, é uma prática de ensino focalizada em elementos mais abstratos ou estruturais da língua, pautado em uma gramática limitada, considerada, por Possenti (1997), como um modelo arcaico e distante das experiências vividas; sem valor efetivo. Conforme Silva Júnior e Santana (2020) explicam, essa perspectiva se centra na forma e não nos sentidos que são construídos nas práticas discursivas, o que leva à concepção de um ensino isolado “e preso a uma noção de língua morta por mais que esteja em constante uso social” (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020, p. 285).

Na contramão dessa perspectiva, temos diversos/as estudiosos/as no campo da linguística aplicada ou em áreas que se debruçam sobre o ensino e aprendizagem os quais entendem que precisamos, constantemente, repensar nossa atuação docente, buscando efetivar um trabalho com a linguagem situada (SOUTO MAIOR, 2018), assumindo esta como o lugar de constituição das relações sociais (BAKHTIN, 2003), já que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Amparados/as nessa abordagem, Zozzoli (2014), Souto Maior (2018), Possenti (1996), Antunes (2003) e Silva Júnior (2017), entre outros, apontam que o ensino da língua materna não deve se restringir somente aos aspectos formais/gramaticais, mas também não deve ficar restrito às questões discursivas. É necessário (re)pensar o ensino a partir da construção de conhecimentos linguístico-discursivos, possibilitando a

contribuição, de modo mais efetivo, para a formação do saber dos/as alunos/as, seja nas práticas de reflexão gramatical, seja na produção discursiva oral, escrita.

Nesse processo, escola e docente exercem um papel fundamental, direcionando os/as alunos/as para o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira implicada com as situações vivenciadas por eles/as. Por isso é necessário um olhar diferenciado para as atividades didático-pedagógicas que são aplicadas com as turmas da Educação Básica e, até mesmo, do Ensino Superior. Também entendemos que a prática de escrita requer planejamento metodológico sistemático, que considere a apreensão da escrita como processual e implicada subjetivamente. Na esteira dessa reflexão, é preciso, conforme Souto Maior (2020, p. 21), aprofundar as reflexões sobre “o que determinado dizer significa no processo interacional que se opera em um determinado espaço, que tem contexto geográfico, nacional e cultural, se torna imprescindível para que as relações sociais sejam compreendidas e para que se possa agir sobre elas.”

O acompanhamento pedagógico da produção escrita não se trata, a nosso ver, de um conhecimento linear e automatizado; aprender a escrever dentro de determinado gênero requer (re)conhecimento de processos complexos de escrita, que vão desde mecanismos textuais, como coesão e coerência, até articulações de sentidos a partir da seleção de termos, opções por recursos estilísticos, marcas de formalidade e informalidade, etc. Para essa apreensão, a prática de escrita é fundamental, porque se aprende a escrever escrevendo.

Situados nessa segunda abordagem, adotamos, neste trabalho, a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, partindo do pressuposto de que, segundo Bakhtin (1997), a comunicação verbal só é possível por meio dos gêneros discursivos. Exatamente por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) sugerem que o trabalho com o texto seja realizado por meio de gêneros, considerados nas suas dimensões de estrutura, sentido e decisões autorais, sejam esses gêneros orais ou escritos (BRASIL, 1998). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais para o ensino fundamental, por sua vez, no item de apresentação do ensino de Língua Portuguesa, assevera que com esse componente curricular amplia-se o contato com os “gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”. (BRASIL, 2017, p. 138). Mesmo entendendo as diferenças de perspectivas de ambos os documentos e sem querermos aproximá-los de maneira aligeirada, entendemos que tanto em um quanto no outro documento o trabalho com a leitura e a produção de textos como práticas discursivas deve ser priorizado no ensino de língua materna, de modo a possibilitar e ampliar as possibilidades de participação social dos/as alunos/as.

Pela perspectiva discursiva, consideramos, assim como Souto Maior (2018, p. 135), que o acontecimento discursivo de trabalhar com texto em sala de aula pressupõe um conjunto de práticas macro e microssociais que comportam:

- a) o espaço de representações de mundo que estão no cotidiano dos/as interlocutores/as;
- b) os discursos que dão base a essas representações de mundo;
- c) os dispositivos retórico-linguísticos que surgem nos discursos e co-validam essas representações.

Desse modo, na escola, há movimentos para (re)construção de sentidos nos campos de ação textual, num movimento de ética do discurso (SOUTO MAIOR, 2018; SOUTO MAIOR e LUZ, 2019; SOUTO MAIOR, 2020), e o/a professor/a, por meio do

diálogo interessado pelo que o/a aluno/a diz/escreve, possui um papel imprescindível no questionamento desses movimentos de escrita na construção dos sentidos do texto. Esse sujeito pode ser sempre orientado, a partir de temas que o interesse, que envolvam sua existência no mundo, pois cada indivíduo discursiva e representa o seu auditório social (VOLÓCHINOV, 2017). Assim sendo, o/a aluno/a tem o que dizer e se envolve com esse dizer. A argumentação, nesse sentido, é um tipo textual que favorece ainda mais a implicação do dizer dessa pessoa que age no mundo, por isso nosso interesse pela argumentação.

Partindo do que foi problematizado até aqui, assumimos a linguagem como objeto de análise em uma pesquisa interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2008, LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com o intuito de investigar atividades propostas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, analisando os discursos sobre *bullying* no ambiente escolar em propostas de trabalho com a argumentação, especificamente em textos de uma discente. Para tanto, desenhamos os seguintes objetivos específicos para esta investigação: categorizar discursos dos alunos sobre o *bullying* e identificar possíveis implicações do trabalho com bilhetes para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, situamos nosso estudo no campo das pesquisas que focam nas práticas de linguagem presentes nas interações humanas (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2006).

Este artigo¹ encontra-se dividido em três seções. A primeira seção aborda a questão do texto em sala de aula, analisando o processo de escrita para uma possível reescrita do texto argumentativo e suas implicações para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. A segunda parte apresenta o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, a terceira seção traz uma análise dos discursos de *bullying* no ambiente escolar, observando os dizeres mais recorrentes e suas possíveis implicações discursivas e éticas.

O texto em sala de aula: discurso, argumentação e sentido

O presente trabalho assume, assim como Bakhtin (2003), que a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais, de modo que os discursos se estabelecem na interação, ou seja, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. Dessa forma, a língua é uma forma de atuação social, atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores (ANTUNES, 2003). Essa percepção fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a assumirem o texto como a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, de modo que o/a professor/a deve contemplar, em sala de aula, os mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, colaborando, dessa maneira, para a formação de sujeitos competentes na sua língua materna.

Segundo Köche e Marinello (2015, p.7), “as aulas de língua materna precisam voltar para o aperfeiçoamento da língua em uso a fim de ampliar a compreensão da realidade pelo estudante”. Diante dessa perspectiva, ensinar a língua envolve mais do que trabalhar apenas os aspectos formais; é necessário que o ensino se amplie para

¹ Este trabalho é resultado das discussões realizadas nos encontros do Pibid/Letras/Português, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sobre práticas docentes, com orientação da segunda autora deste artigo, então coordenadora do programa (2016-2019), e se desenvolve numa pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC em 2019-2020.

abarcam os posicionamentos político-pedagógicos que se criam por meio do processo de ensino e de suas condições de uso (SOUTO MAIOR, 2018). Desse modo, é importante levarmos em consideração o “para que ensinamos o que ensinamos” nas aulas de Língua Portuguesa, já que, muitas vezes, conforme aponta Geraldi (1994), tais discussões são substituídas pelo “o que” ensinar e “como ensinar”.

Nesse cenário, é extremamente relevante pensarmos no propósito daquilo que levamos para nossas salas de aula, questionarmos a atualização desse saber e pensarmos nas implicações dos sentidos sociais atreladas às ações de sala de aula. É nesse campo que destacamos, amparados em SOUTO MAIOR (2018; 2020), a imprescindibilidade de centrarmos nossa preocupação na ética do discurso desenvolvida por meio do trabalho com textos e com discursos. A partir dessa percepção, devemos nos perguntar, por exemplo, que sentidos são atribuídos à leitura de um livro quando um professor “pune” sua turma, que estaria supostamente desordeira, com a indicação da leitura de uma obra? Ou, ainda, por que alguns discursos insistem em apontar que *o aluno não gosta de ler* quando, frequentemente, o vemos utilizando o aparelho celular, o computador, etc. para acessar e participar das redes sociais? Para Menezes de Souza (2011, p. 2080), existe “uma divergência da nossa sala de aula hoje e o mundo lá fora, e é uma situação intolerável que precisa ser repensada”.

Estamos diante de novas e diferentes formas de aprender e ensinar, bem como de se relacionar. Nessa lógica, devemos assumir não apenas a fala como uma atividade interativa, uma vez que ela “é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas buscando os mesmos fins” (ANTUNES, 2003, p.44), mas também a escrita, pois quem escreve, escreve para alguém e com um objetivo específico. Dessa maneira, a escrita exerce papel tão importante quanto a fala no cotidiano, apresentando funções comunicativas, já que a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995). Essa importância é resgatada quando nos perguntamos: qual o sentido da produção de texto em sala de aula? Que significados para o aprendizado essa prática está fomentando? Que implicações para o crescimento cidadão de responsabilidade ela está gerando? As metodologias de ensino e os encaminhamentos curriculares têm papel importante nesses questionamentos.

É exatamente por reconhecermos que a escrita exerce um papel fundamental no desenvolvimento do alunado, que decidimos trabalhar com a argumentação, uma vez que a compreendemos como uma característica que, ao mesmo tempo em que é intrínseca à língua (DUCROT, 1988 *apud* NASCIMENTO, 2015), estimula o trabalho com posicionamentos, com o debate coletivo, com a consideração do contradiscurso. Nada melhor do que trazer à tona os sentidos sociais para colocá-los em debate e refletir sobre eles. Só o diálogo favorece a convivência e a não violência.

A importância do trabalho com a argumentação pode ser vislumbrada nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que entendem que o ensino de Língua Portuguesa se dá por meio da linguagem, que possibilita aos sujeitos se comunicarem e construírem suas visões de mundo. Diante dessa percepção, o trabalho com a argumentação ganha relevância nas aulas de língua materna. Ressaltamos que a argumentação pode estar presente em todos os gêneros discursivos, mesmo que alguns textos apresentem um caráter mais propício para o desenvolvimento dessa habilidade argumentativa, em que o/a autor/a apresenta um determinado posicionamento a respeito de um dado objeto (NASCIMENTO, 2015, p. 168).

Para darmos continuidade às nossas reflexões, a seguir apresentaremos a abordagem metodológica que foi mobilizada para a realização da presente pesquisa.

Abordagem metodológica: caminhos traçados

Conforme já apontado, o presente trabalho se situa no campo da Linguística Aplicada, que busca observar a língua em processo, dentro de seu contexto de uso, e a relação imprescindível que se estabelece entre teoria e prática (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006). Metodologicamente, nossa análise tem um viés interpretativista (MOITA LOPES, 2006), necessário para o desenvolvimento de uma investigação autorreflexiva, “uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). Esses aspectos inscrevem esta investigação em uma abordagem de pesquisa qualitativa, que supõe o contato direto do/a pesquisador/a com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, através de trabalho de campo (OLIVEIRA, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Em relação aos procedimentos técnicos adotados, desenvolvemos uma pesquisa-ação, uma vez que há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema que está sendo observado (THIOLLENT, 1986).

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A partir dessa abordagem metodológica, buscamos analisar o processo de escrita das produções textuais de uma aluna da turma² do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, de uma escola municipal da região metropolitana de Maceió/AL. A produção em questão tinha a seguinte temática: é hora de expulsar o *bullying* da escola. Essa temática foi selecionada a partir da constatação de que havia casos de *bullying* na turma em questão, sendo que alguns desses casos foram, inclusive, presenciados pelo pesquisador em diferentes contextos interacionais. Com o intuito de contribuir para a construção de um ambiente mais favorável de socialização para todos/as, consideramos essa temática pertinente.

A turma investigada possuía, de acordo com o registro da secretaria, quarenta alunos/as matriculados/as. Todos/as esses/as alunos/as participaram das atividades propostas, mas, para este trabalho, analisamos as produções textuais de apenas uma aluna. Para a escolha da produção analisada, levamos em consideração a discente mais frequente³ nas aulas e a mais participativa nas atividades propostas.

² Ressaltamos que a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Em seu total, a instituição de ensino tem seis salas de aulas, todas bastante ocupadas, com exceção do horário noturno, durante o qual funciona a Modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

³ Nessa instituição de ensino, o número de alunos presentes nas aulas de sexta-feira sempre era reduzido.

Para realizarmos as atividades⁴ na instituição de ensino foi necessário entrarmos em contato com a direção, a coordenação e o professor de língua portuguesa da turma, colaborador da pesquisa. O planejamento das ações se deu de maneira conjunta com o professor da turma. Às terças-feiras, eram realizadas observações e, às sextas-feiras, eram desenvolvidas atividades em sala de aula. O contato prévio com o professor da turma foi de extrema importância, pois, para planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas, era necessário conhecer e discutir o que estava sendo trabalhado em sala de aula⁵. As atividades foram desenvolvidas durante o mês de fevereiro de 2020 e tiveram a duração de seis semanas; em meados de março de 2020, elas foram paralisadas devido à pandemia de Covid-19.

Antes de iniciarmos as atividades junto à turma, aplicamos um questionário de caracterização⁶ e fizemos as observações de sondagem. Após a pré-análise desse material, apresentamos para a turma um trabalho com produção de texto, de tipologia predominantemente argumentativa, em um trabalho pedagógico. Importante destacarmos que esse questionário, inicialmente, foi aplicado de forma escrita, mas devido ao número de questões sem respostas completas, resolvemos fazer uma roda de conversa discutindo as perguntas que estavam inseridas no questionário. Nesse momento de socialização, a turma pôde responder as questões propostas de forma mais participativa.

Após esse contato inicial, decidimos conduzir as atividades na escola em três momentos: i) após as observações de sondagem e aplicação de questionário de caracterização, fizemos a sessão de um filme⁷ e desenvolvemos uma discussão sobre o tema, em roda de conversa, oportunidade em que as características do tipo argumentativo também foram trabalhadas; após essa sessão, o debate e o estudo sobre o tipo textual a ser utilizado, os/as estudantes produziram um texto; ii) num segundo momento, fizemos a análise dos discursos mais recorrentes nas produções textuais dos/as alunos/as, do processo de responsabilidade pelo dizer na temática abordada e do processo de reflexão e refração dos sentidos através e pelo signo (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2017) para fazermos intervenções, através de bilhetes sobre práticas de escrita, para uma possível reescrita do texto (BAZARIM, 2009; GONÇALVES, 2010); iii) após o processo de reescrita, iríamos fazer uma análise comparativa, observando a argumentação entre as produções e suas possíveis reelaborações, algo que não foi possível de ser realizado em sua totalidade devido ao isolamento social decretado pelo Estado à época⁸.

⁴ Para a realização das tarefas, fez-se necessário ter acesso ao calendário escolar vigente, já que a escola apresentava alguns eventos ao longo do ano, como jogos internos, mostra cultural, projeto junino, entre outros.

⁵ No total, observamos dez aulas, em cinco dias, e oito aulas de aplicação, em quatro dias, já que tanto na terça-feira quanto na sexta-feira o professor tinha duas aulas na turma. A observação ocorreu nos meses de fevereiro a março de 2020.

⁶ Nesse questionário, constavam perguntas como: o que mais gosta na escola? o que mais gosta de fazer nas horas vagas? como gostaria que fossem as aulas? etc. Todas as perguntas pediam para que os/as alunos/as justificassem suas respostas, mas o que pudemos observar foi a grande ausência dessas justificativas, sendo substituídas apenas por respostas curtas e monossilábicas.

⁷ Título original Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire, com direção de Lee Daniels, apresentando roteiro de Geoffrey Fletcher, ano 2010, tendo no elenco Gabourey Sidibe, Mo'Nique, Paula Patton.

⁸ Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020, apresenta no Art. 1º que ficaram suspensas todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020.

Na próxima seção, apresentaremos especificamente o segundo momento das atividades, que corresponde à análise dos discursos mais recorrentes nas produções textuais dos/as alunos/as e às intervenções docentes nos textos produzidos por meio dos bilhetes.

Discursos sobre *bullying* na escola: o que o outro não vê

Diante da abordagem teórica e metodológica já apresentadas, para trabalhar com o tipo argumentativo buscamos desenvolver uma temática que pudesse auxiliar no aspecto interacional da turma. Como já havíamos presenciado várias situações de constrangimento, selecionamos o tema *bullying*, uma prática bastante recorrente para maioria das escolas. O termo pode ser definido como uma forma de comportamento agressivo que ocorre, principalmente, nos períodos da infância e adolescência (WYNNE e JOO, 2011).

Os discursos baseados nesse comportamento têm sido comuns no ambiente escolar, uma vez que ele está presente em praticamente todas as escolas do mundo (FREIRE, 1987). Segundo Silva e Bazon (2017, p. 616), “a boa convivência na escola representa um desafio, pois, como nesse ambiente se reflete o pluralismo da sociedade, as diferenças pessoais, étnicas/culturais e econômicas podem originar conflitos”. Por isso, faz-se necessário um olhar sensível diante de todo esse cenário em que, muitas vezes, as pessoas são rotuladas e taxadas por sua etnia, por determinado traço físico, deixando o indivíduo retraído e excluído socialmente.

Segundo dados do Pisa 2015⁹, um em cada dez estudantes seria vítima de *bullying* e, muitas vezes, essa manifestação de violência ocorre diante dos/as docentes (SILVA et al., 2013), de modo que é importante pensar na formação de professores sensíveis para o trabalho de desnaturalização dessa prática. Conforme Silva e Bozon (2017, p. 618) explicam,

[u]ma característica pessoal dos professores que influencia sua capacidade para identificar e lidar adequadamente com as situações de *bullying*, em sala de aula, diz respeito à formação que têm sobre o tema, especificamente ao nível dos conhecimentos adquiridos acerca de suas principais características, formas de intervenção, entre outros aspectos de natureza teórica/conceitual.

Na mais recente edição da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)¹⁰, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram apurados dados sobre práticas de *bullying* no ambiente escolar. De acordo com eles, 28% das instituições que ofertam os anos finais do ensino fundamental identificam, semanal ou diariamente, situações de intimidação ou *bullying* entre os estudantes.

Com essa temática em mente, durante as observações em sala de aula, antes mesmo de realizarmos as discussões com os/as alunos/as, vimos alguns discursos nas carteiras e paredes do ambiente escolar que poderiam ser considerados como ofensas, uma vez que atingiam a integridade dos sujeitos envolvidos, uma vez que abordavam marcadores político-discursivos como raça, gênero, religião etc. Tais discursos revelam

⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>

¹⁰ Realizada em 2017 e 2018 com a participação de 48 países. *Bullying* e violência: desafios nas escolas brasileiras — Inep (www.gov.br)

os dizeres que, muitas vezes, perpassam gerações, como: “Maria é gatinha”; “João gosta de Maria”; “José da Mancha”; “Carlos é viado”; entre outros. Nesse contexto, é possível assumir que esses enunciados também poderiam ser proferidos também oralmente¹¹. Por isso, faz-se necessário pensar

[q]ue as nossas salas de aula, na sua essência, sejam lugares de ‘desestrangeirização’, de acolhimento das diferenças, das histórias múltiplas, de olhares outros, de sonhos, ainda que pequenos, mas extremamente relevantes para as vidas daqueles que aprendem conosco e muito nos ensinam (SIQUEIRA, 2012, p.62).

Conforme apontado, antes de abordarmos as discussões relacionadas à argumentação, fizemos um questionário de caracterização da turma com objetivo de melhor conhecermos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Após a aplicação desse questionário, foi exibido o filme *Preciosa - Uma História de Esperança*, que apresenta os mais diversos tipos de violência que uma adolescente pode sofrer tanto em casa quanto na escola. A partir desse material motivador, discutimos a temática *bullying* em uma roda de conversa, com o objetivo de ouvir as impressões individuais dos/as alunos/as. Ainda que o tema central da discussão fosse o *bullying*, outros subtemas também foram surgindo ao longo da discussão. A partir do que foi visto no longa-metragem, os/as estudantes foram apresentando os discursos violentos/agressivos que lhes eram comuns dentro e fora da escola, algo que, de acordo com o que foi relatado por eles/elas, era visto, muitas vezes, como algo normal/natural, sem intencionalidade, sem responsabilidade.

Em continuidade, fizemos uma discussão a respeito do texto argumentativo, no qual a argumentação deixa de ser vista como uma simples habilidade de convencer e persuadir e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à língua (DUCROT, 1988 apud NASCIMENTO, 2015). A partir disso, mostramos estratégias e mecanismos de escrita com funções argumentativas, apresentando exemplos no quadro e oralmente. Frisamos a importância de entender que, segundo Antunes (2010, p. 33), “o texto é caracterizado por uma orientação temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central” e não de forma abstrata, uma vez que o texto apresenta função comunicativa, com uma finalidade e um objetivo específico (ANTUNES, 2010). Dessa forma, criamos nos/nas alunos/as um olhar orientador, deixando de lado alguns dizeres que, inicialmente, eram bem comuns, como “como devo começar”, “o que devo falar” etc.

A seguir, apresentaremos recortes de duas produções com base nas discussões realizadas em sala sobre a argumentação e sobre o *bullying* na escola. As intervenções foram realizadas através de bilhetes orientadores (BAZARIM, 2009; GONÇALVES, 2010), por meio dos quais buscamos ampliar a correção, traçando uma forma de comunicação com os alunos fundamentada em questionamentos dos discursos sobre *bullying* apresentados nas produções. Desse modo, deixamos de lado o que podemos chamar da correção de texto tradicional, através da busca por inadequações gramaticais apenas.

É importante ressaltar que deixamos livre a escolha em relação à pessoa do discurso a ser usada nas produções escritas, de modo que o/a estudante poderia falar em

¹¹ Não declaramos, aqui, discussões a respeito de que a escrita é uma representação da fala, já que ambas têm características próprias, como apresenta Marcuschi (2001), mas apresentar a linguagem como uma forma de ação dotada de intencionalidade (KOCH, 2011), em que os discursos consideram e antecipam resposta (BAKHTIN 1998; COSTA, 2018)

primeira pessoa, contando algum relato pessoal, uma situação vivenciada, ou em terceira pessoa, apresentando seu posicionamento sobre a temática. As transcrições apresentadas estão exatamente da forma que a aluna as escreveu, sem nenhuma correção¹². Vejamos a versão do texto de Carla¹³, com considerações sobre estrutura de sentidos:

Geralmente, todos ou quase, já sofreram bullying, se não sofreu bullying é porque ainda vai sofrer. **[1. afirmação inicial que introduz o tema]** Uma vez disseram que sou muito magra devia crescer para uma pessoa da minha idade e falaram também de minha cor, por eu ter a pele escura não fico bem em roupas mais claras etc. **[2. memória de fato relatado]** Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância. **[3. lembrança subjetivo-emocional da experiência]** Sofrer bullying é algo desesperador pois na concepção de alguém, para ela, acaba não tendo como sair ou pedir ajuda à alguém. Pois muitas vezes as pessoas tem vergonha de pedir ajuda para alguém que até mesmo ela confia, e às vezes acaba tentando resolver sozinho. **[4. problema e hipótese sobre ele]** Mesmo tendo vergonha de dizer, diga para alguém que você tenha certeza que vai se esforçar para que isso acabe, pois bullying é crime e nunca deveríamos praticar isso. Digam para seus pais, responsáveis ou alguém que possa resolver desse assunto. Não se esconda, não tenha vergonha e também não tenha medo de contar para seus pais, responsáveis o alguém que se importe com você. **[5. posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]**

Na estrutura de sentidos do texto, temos:

1. [afirmação inicial que introduz o tema];
2. [memória de fato relatado];
3. [lembrança subjetivo-emocional da experiência];
4. [problema e hipótese sobre o problema]; e
5. [posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]

Observamos que a progressão temática¹⁴ do texto é bem articulada com a construção de segmentos que reforçam o dizer da estudante. A aula dada sobre argumentação foi de fundamental importância para que os/as estudantes entendessem aspectos que, para eles/as, não eram tão comuns, já que não tinham o hábito da escrita processual. Muitas vezes, tais produções são devolvidas com observações de que faltam coesão e coerência, mas o problema está no fato de que, em sua maioria, os/as alunos/as não sabem o que essas condições de textualidade significam e que relação de sentido elas podem trazer para o texto. Outro ponto importante na hora de se desenvolver a escrita do/a discente é ter consciência se eles têm noção daquilo que está sendo proposto, não só em termos estruturais como também de conhecimento da temática estabelecida. Por isso, a importância de se trabalhar com algo que faça parte da realidade deles.

¹²Nesta pesquisa, nosso objetivo não foi trabalhar com o ensino da metalinguagem ou com a busca de inadequações de uso da língua. Lembrando que, a nosso ver, a importância de se trabalhar com a metalinguagem é que se apresente uma perspectiva de busca de sentido (KOCH, 2002; COSTA, 2017).

¹³Nome fictício escolhido com objetivo de preservar a identidade da participante.

¹⁴ Para Koch (1997), a progressão é estabelecida pela introdução da informação nova, ancorada à informação dada, envolvendo segmentos textuais de extensão variada.

Na intervenção por meio de bilhetes, optamos por focalizar os segmentos 2 e 3, o desenvolvimento da memória do fato relatado e a lembrança subjetivo-emocional da experiência, estimulando o desenvolvimento da lembrança da experiência:

Bilhete com orientação dada:

Em que momento isso aconteceu? Você chegou a perguntar o porquê a pessoa tinha dito tais palavras? Em que momento você notou que as palavras proferidas não iriam atingir mais você? Você relatou que isso tem um certo tempo já, mas se caso acontecesse novamente, o que você faria ou falaria? Chegou a contar para alguém sobre o que aconteceu?

Fonte: Recorte de diário reflexivo com orientações dadas através de bilhetes, de Costa (2020).

Nossa intenção, nesta perspectiva de intervenção foi abrir um espaço para que a aluna pudesse se expressar através da escrita. Segundo Bazarim (2006, p. 20), essa metodologia aplicada interventiva pode, de certo modo, nos possibilitar conhecer a escrita dos/as estudantes de uma forma diferente da que é comum em sala de aula. Assim, trabalhar com o gênero bilhete como forma de intervenção nos possibilitou conhecer individualmente a escrita dos/as alunos/as, levando em consideração o que cada um/a apresentava de características na escrita, uma vez que as dúvidas e/ou dificuldades de um/a não necessariamente são as do/a outro/a. Mas também foi possível aproximar questões muito parecidas no processo de produção dos textos, o que facilitou, a nosso ver, um trabalho mais coletivo também.

A seguir, trataremos dos trechos que foram focalizados na intervenção por meio de bilhetes:

Trecho 1

Segmento 2: Desenvolvimento da memória do fato relatado

Uma vez disseram que sou muito magra devia crescer para uma pessoa da minha idade e falaram também de minha cor, por eu ter a pele escura não fico bem em roupas mais claras etc. Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância.

Fonte: Recorte da produção textual de Carla sobre *bullying* na escola. Dados de Costa (2020).

A produção do bilhete com questionamentos possibilita três movimentos na redação: 1. estímulo para que haja uma extensão do dizer; 2. espaço para desdobramentos de sentido sobre o que se escreveu; 3. ratificação da importância do dizer do aluno. Acerca do movimento 1, observamos que a dificuldade na escrita advém do receio de se expor para um professor que, muitas vezes, vai agir na produção do aluno como “corretor ou caçador de erros”, o que desestimula a escrita. Sobre o movimento 2, é possível trabalhar com os sentidos pretendidos e alcançados na escrita; a colaboração e a interação são fundamentais nesse processo. Segundo Souto Maior (2020, p. 21), os “discursos estão sempre em confrontos e se desestabilizam, ou mesmo estabilizam sentidos dados como ‘certos’”. Já o movimento 3 estabelece uma nova cultura sobre a produção em sala de aula. Entendemos que se o estudante compreende que o sentido ali produzido de fato vai ser “lido” pelo professor, esse estudante se sente

dentro do circuito de autoria e se sente credibilizado sobre sua cultura, seus conhecimentos, etc. A relação professor-aluno também é intensificada nesse processo.

Sobre os sentidos, observamos a seguir como Carla descreve uma memória do sentimento à época, no momento em que tais discursos foram direcionados a ela.

Trecho 2

Segmento 3: Lembrança subjetivo-emocional da experiência

Não me senti bem no momento em que isso ocorreu, mas também não dei importância.

Fonte: Recorte da produção textual de Carla sobre bullying na escola. Dados de Costa (2020)

Por outro lado, também pensamos como ela diz não ter dado mais atenção ao que foi dito, quando na frase seguinte segue em contraposição com a frase “Sofrer bullying é algo desesperador”. Não se trata de avaliarmos o que é “verdade” ou de duvidarmos da aluna, sobre como ela avalia o próprio sentimento, mas de dar destaque aos pontos contraditórios do discurso, num movimento de reflexão e refração.

Trecho 3

Segmento 4 (início): Problema e hipótese sobre o problema

Sofrer bullying é algo desesperador [...]

Fonte: Recorte da produção textual de Carla sobre *bullying* na escola. Dados de Costa (2020)

De todo modo, como apresentado por Wynne e Joo (2011), independentemente da intenção, extensão e gravidade, as ações de *bullying* têm um efeito imediato no bem-estar emocional dos sujeitos nelas envolvidos, até mesmo dos agressores. Segundo Nogueira (2005, p.100),

os agressores geralmente acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão. Tanto as vítimas, quanto os agressores, necessitam de auxílio e de orientação. Os demais alunos são os observadores da violência. Eles convivem com ela e se calam.

O trabalho com *bullying* possibilitou a retomada de experiências de vida e fez com que a aluna Carla revisitasse as emoções que foram memorizadas por ela, exatamente para desnaturalizar esse tipo de violência. Entendemos que o trabalho com o dizer do aluno leva em consideração seu contexto e as situações vivenciadas por ele, ao mesmo tempo em que promove a relação com o coletivo.

Nesse sentido, concordamos com Souto Maior (2018) quando essa propõe a visão do ensino articulador entre as dimensões do individual e do coletivo, na pressuposição de que o aspecto social se fundamenta e se sustenta no individual e vice-versa. Ainda segundo essa autora, as dimensões individual e coletiva estão imbricadas e

são passíveis de serem observadas de forma isolada, didática e metodologicamente através de atividades pedagógicas com o discurso, na construção de uma ação ética. De acordo com Koch (1984), discurso é toda atividade comunicativa que engloba não só toda situação determinada, mas também o evento de sua enunciação. Vale ressaltar que tais discursos são estabelecidos na interação, uma vez que o sentido atribuído ao texto e à significação das palavras depende da relação entre os sujeitos envolvidos (BAKHITIN, 2003).

É importante observarmos, também, nas orientações que são dadas à aluna, mais do que a simples solicitação de correções; o que vemos é, na verdade, uma conversa direcionada, ou seja, um diálogo como forma de estimular a escrita dessa aluna. Dessa forma, podemos notar que as intervenções apresentadas através de bilhetes vão além de simples orientações em busca de inadequações no texto, já que o foco principal, nessa perspectiva, é desenvolver a escrita do/a aluno/a. Se, porventura, o nosso trabalho, enquanto professores/as, for direcionar nosso foco apenas para as inadequações gramaticais, estaremos, talvez, inibindo que produzam mais, uma vez que ele/a pode acreditar que quanto mais venha a escrever, mais erros ortográficos pode vir a aparecer em sua produção.

Observamos que, em vez de direcionar o olhar apenas para um aspecto metalinguístico, o que vemos é uma tentativa de direcioná-lo para um aspecto discursivo, em que além de elogiar o que a aluna escreveu, ainda é apresentado encaminhamentos para a continuação do texto numa perspectiva mais implicada e significativa.

No recorte apresentado abaixo, relativo ao segmento argumentativo 5, observamos que Carla conceitua *bullying* como crime, concepção construída provavelmente das relações discursivas com outros campos semânticos – o jurídico, o midiático, etc. É importante observar que ela se inclui quando usa a expressão “nunca deveríamos praticar isso”, implicando-se no dizer num movimento ético do discurso e se responsabilizando pelo dizer.

Trecho 4

Segmento 5 (início): Posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução

Mesmo tendo vergonha de dizer, diga para alguém que você tenha certeza que vai se esforçar para que isso acabe, pois bullying é crime e nunca deveríamos praticar isso. [...] **[5. posicionamento diante do problema e encaminhamentos para solução]**

Fonte: Recorte da produção textual de Carla sobre *bullying* na escola. Dados de Costa (2020)

É preciso, muitas vezes, fazer o/a aluno/a perceber o quanto pode estar errado/a em suas atitudes e ações quando referidas/direcionadas ao outro. Chegar e apontar o erro pode não ser uma tarefa fácil de ser aceita/compreendida pelo/a aluno/a, uma vez que ele/a não se reconhece, algumas vezes, como protagonista de suas ações inadequadas. Por isso, parece-nos mais viável fazê-lo/a enxergar seus erros e os possíveis problemas ocasionados na vida do outro, bem como, também, conseqüentemente, na vida dele/a mesmo/a pelas ações de *bullying* cometidas.

Diante do que foi apresentado, podemos entender que a escola, muitas vezes, não é mais vista como um lugar seguro de integração social, de socialização; ao contrário, tornou-se cenário de exclusão e seleção social, como apresenta Abramovay (2015). Segundo ela,

as microviolências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos. Entretanto, possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

A partir de tudo que foi apresentado, faz-se necessário um olhar sensível do/a professor/a em relação ao *bullying*, levando em consideração que trabalhar numa perspectiva discursiva é muito importante.

Considerações finais

Como foi possível perceber ao longo deste trabalho, as estruturas discursivas podem ser destacadas e problematizadas num ensino em que o processo interacional entre docente e estudantes seja colocado em relevo. Através de uma proposta de metodologia discursiva e orientada para o desenvolvimento de saberes mais situados e críticos, podemos trabalhar, em sala de aula, com temas que são extremamente relevantes na busca por uma convivência mais igualitária e menos violenta entre os indivíduos participantes do processo educacional.

O mapeamento dos discursos mais recorrentes nas produções e a responsabilidade pelo dizer diante da temática abordada (BAKHTIN, 1997) são eixos importantes numa metodologia para a reelaboração do dizer. Neste estudo, mapeamos os discursos dos alunos sobre o *bullying*, descrevemos os processos de res/significação de discursos a partir da promoção de atividades com a argumentação e fizemos algumas ponderações iniciais sobre como o trabalho com bilhetes pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Nosso objetivo era estimular a escrita do/a aluno/a através da prática de produção do texto argumentativo, desenvolvendo a criticidade dos sujeitos envolvidos por meio da produção de bilhetes.

Ao analisarmos alguns recortes de enunciados de uma aluna de uma turma concluinte do Ensino Fundamental II, observamos que alguns discursos sobre *bullying* eram muito fortes e recorrentes no dia-a-dia escolar, como se fosse algo normal. Tais argumentos sobre esses dizeres também são apresentados nas produções textuais dos/as alunos/as como uma forma de desabafo. Através das discussões orais e das intervenções escritas, buscamos mostrar para os/as alunos/as que, muitas vezes, aquilo que era lido por eles como *normal* naquele ambiente, poderia trazer sérios problemas para todos os sujeitos envolvidos. Acreditamos, assim, que as reflexões desenvolvidas em sala de aula, fundamentadas em uma noção de língua como atuação social, atividade e interação verbal (ANTUNES, 2003), foram válidas para os/as alunos/as.

Por fim, é importante destacar que a escola e o/a docente exercem um papel fundamental na orientação dos/as discentes em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente quando tais temáticas são direcionadas para a realidade social dessas crianças, de modo que elas entendam que aquilo que a atividades que está sendo proposta a representa de alguma maneira. Por isso, faz-se necessário um olhar

diferenciado e sensível para as atividades didático-pedagógicas que serão aplicadas. Frisamos que é extremamente importante levar em consideração o que está sendo ensinado e com qual objetivo aquela temática está sendo proposta. Dessa maneira, a aprendizagem não apenas terá significado como também sentido.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZARIM, M. (Org.). *Interação, gêneros e letramento: A (re) escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- COSTA, J. C. Uma análise da interação em sala de aula a partir de diários reflexivos. *Anais V CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49195>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- GONÇALVES, A. V. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU: 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, E. P. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-reflexivas. *Revista do Gelne*, Natal/RN. Vol. 17. Número 1/2 p.159-183

NOGUEIRA, R. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Ibero Americana de Educación*, n. 37, 2005, pp. 93-102.

OLIVEIRA, C. L. de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 22 nov. 2018.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 1997.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, J. L. da; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 615-628, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SILVA, J. L. da et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 121-137, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA JÚNIOR, Sílvio N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, E. B. (Org.) *(Re)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares*. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017, p. 8-27.

SIQUEIRA, S. Inclusão social e políticas sociais para minorias: o papel das pesquisas na área de letras e linguística: diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? *Línguas e Letras*, v. 13, n. 14, jan/jun. 2012.

SOUTO MAIOR, R. de C. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso. In: FIGUEIREDO, Francisco. J.Q. e SIMÕES, Darcília.. (Org.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica*. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 133-185.

SOUTO MAIOR, R. de C. e LUZ, L. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância. *Revista Calidoscópico*. v. 17, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.10>.

SOUTO MAIOR, R. de C. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. de C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; MOURA, E. V. de; AZAMBUJA, K. B. B. de; SILVA JR. S. N. da; LUZ, L. S. F. ; Oliveira, E. (Org.). *Estudos discursivos das práticas de linguagem*. Tutóia: Diálogos, 2020, v. 1, p. 01-631

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

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WYNNE, S. L.; JOO, H.-J. Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57(3),458-488, 2011.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-5-, 2014.