



"DIGA NÃO AO BULLYING" - UMA CAMPANHA EM CINCO GÊNEROS

"SAY NO TO BULLYING" - A CAMPAIGN IN FIVE GENRES

Washington Luís Barba

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a realização de uma “campanha institucional”, desenvolvida com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Ribeirão Preto – SP, cujo propósito foi realizar algumas atividades linguísticas baseadas em uma concepção dialógica de linguagem encontrada em Bakhtin (2000,2006); Geraldi (1997, 2012) e Marcuschi (2008). Partindo da observação de práticas de *bullying* frequentemente ocorridas na referida escola, resolvemos abordar essa temática através de uma campanha composta pelos gêneros textuais: roda de conversa, “texto escrito”, cartaz, cédula de votação e texto denúncia. As atividades desenvolvidas evidenciaram o quanto os resultados podem ser profícuos quando o professor de português consegue usar as várias possibilidades que a língua oferece, sendo ela um instrumento heterogêneo, flexível e funcional.

Palavras-chave: ensino; gêneros textuais; língua; dialógica.

ABSTRACT

This study aims to present an account of experience of conducting an "institutional" campaign, developed with students from the final years of elementary education at a public school of Ribeirão Preto - SP, whose purpose was to carry out some language activities based on a dialogical conception of language found in Bakhtin (2000.2006); Geraldi (1997, 2012) and Marcuschi (2008). Starting from the observation frequently occurring bullying practices in this school, we decided to address this issue through a campaign made up of genres: conversation wheel, "written text" poster, the ballot text and complaint. The activities showed how the results can be fruitful when the Portuguese teacher can use the various possibilities that language offers, it is a diverse, flexible and functional tool.

Keywords: Teaching; Textual genres; Language; Dialogic.

1. Por uma linguagem em movimento

Partindo do pressuposto de que as práticas e metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa pouco têm contribuído para a ampliação das competências leitora e escritora de alunos dos anos finais do ensino fundamental II de uma EMEF localizada na periferia de Ribeirão Preto - SP, surgiu a necessidade de pensar uma atividade que



pudesse de maneira significativa contribuir para que os estudantes conseguissem ampliar suas habilidades de leitura, compreensão e produção de alguns gêneros textuais.

Abrindo mão de algumas metodologias reducionistas em que a língua é abordada de maneira estática, uniforme e homogênea, foi escolhida para o desenvolvimento destas atividades uma concepção de linguagem dialógica em que, no trabalho com alguns gêneros textuais, autor-texto-leitor pudessem ser corresponsáveis pela construção de sentidos.

Sob esse enfoque, percebemos em Bakhtin (2000) que os tipos de enunciados nada mais são que os gêneros dos discursos que possuem determinadas funções na interação socioverbal. Segundo esse pensador, não falamos no vazio, produzimos enunciados (orais ou escritos) nas mais diversas e variadas esferas sociais nas quais transitamos. Bakhtin diz que tudo que enunciamos está relacionado com a atividade em que estamos envolvidos, tanto que se pretendemos estudar as atividades humanas, devemos nos ocupar dos seus tipos de dizeres, ou seja, dos gêneros discursivos, que nascem se estabilizam e evoluem.

Através dessas observações, constatamos a necessidade de um trabalho linguístico que colocasse a língua em movimento, em funcionamento, com atividades compostas por enunciados concretizados em gêneros que, de forma dialógica, evidenciassem aos participantes desse evento comunicativo a real funcionalidade dos discursos.

Partindo da afirmação de Bakhtin (2000) sobre o nosso envolvimento com aquilo do que enunciamos, começamos a pensar sobre a possibilidade da realização de algumas atividades linguísticas que envolvessem o maior número possível de alunos. Assim, decidimos realizar um trabalho sobre o tema “*bullying*” por se tratar de um problema bastante notável na unidade escolar escolhida.

Decidimos, então, produzir, com os alunos, uma campanha institucional que, além de abordar essa temática, conscientizasse os alunos sobre esse problema social que pode acarretar direta e/ou indiretamente danos psicológicos e físicos às pessoas envolvidas; e que também os envolvessem no planejamento e na produção das atividades, para que conseguissem produzir com êxito os gêneros textuais escolhidos;



evidenciando-se assim um trabalho com a língua em seu real funcionamento, levando-os a agir de maneira crítica e reflexiva sobre os eventos linguísticos que foram realizados.

Após assistirmos ao filme “Um grito de socorro”, optamos por trabalhar com os seguintes gêneros textuais: uma roda de conversa para discutirmos sobre a temática apresentada, expor nossas opiniões e impressões sobre o *bullying*. Um texto escrito que serviu para organizar as ideias discutidas, o cartaz para veicular a campanha e levar os outros estudantes da escola a dialogarem com os textos, a cédula de votação que foi utilizada no processo de escolha do “melhor cartaz” e os textos de denúncia, que surgiram como consequência da leitura que os leitores realizaram dos cartazes expostos no pátio da escola.

2. Autor – texto – leitor: uma visão interacionista e dialógica da linguagem

Com base em Bakhtin (2000,2006), Marcuschi (2008) e em Geraldi (1997, 2012), buscamos, durante todo o processo de produção da campanha, o inter-relacionamento entre autor-texto-leitor nas atividades propostas: na leitura, na interpretação e na construção dos gêneros textuais que foram responsáveis por estruturar, embasar e, por fim, concretizar o objetivo principal do trabalho: a interação e o diálogo com e através dos textos. Como professor de língua portuguesa, exerci nessa atividade a função de mediador, colaborando de maneira significativa para com os alunos em relação à construção de sentidos de todos os gêneros textuais que foram produzidos e explorados.

Inicialmente, ancoramo-nos teoricamente em Bakhtin (2006) que coloca a questão dos dados reais da língua, considerando-a como um fato social, um sistema heterogêneo, valorizando a fala, a enunciação, sempre afirmando a natureza social da língua e não a individual como defendeu algumas teorias estruturalistas. Para esse pensador, a fala é a responsável pelas transformações linguísticas, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais e os conflitos da língua, que conseqüentemente refletem os conflitos de classe. Bakhtin defende que a comunicação verbal não pode ser separada de outras



formas de comunicação que juntas implicam conflitos, relações de dominações e resistências.

Assim, em relação aos usos da palavra, durante a realização do trabalho, procuramos mobilizar dados reais da língua, pois trabalhamos com um problema social que há muito vem causando transtornos físicos e psicológicos às pessoas; considerando que o *bullying* é praticado de forma verbal ou física, tomamos a primeira forma para demonstrar aqui como realmente a palavra concretamente (signo) pode se tornar uma arena de conflitos, um meio pelo qual muitos machucam e também por ela podem ser machucados. As palavras refletem os conflitos de classes, aumenta, diminui, positiva, negativa, trona, destrona. É nesse movimento que o praticante de *bullying* a usa para gerar conflitos, mostrar que tem dominância e reforçar o seu poder. É como nos diz Bakhtin (2006, p.36), "A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social".

Quando falamos da prática do *bullying* na forma verbal, essa ideia pôde contextualizar o nosso trabalho, pois fica claro por essa observação o que o praticante de *bullying* tenta fazer ao usar e manipular os signos a fim de exercer o seu poder sobre aqueles que sofrem com suas ações. Daí a necessidade de se adotar nas atividades de ensino o trabalho com os gêneros textuais em funcionamento, a fim de que, através da produção de alguns eventos comunicativos que estruturaram a campanha, pudéssemos minimizar ou até mesmo reverter algumas situações de *bullying* que estavam ocorrendo na escola.

É importante ressaltar que é necessária uma visão crítica ao abordarmos gêneros textuais nas aulas de língua, uma vez que tal prática pode nos levar a destacar mais a forma do que o próprio conteúdo e a funcionalidade dos textos, o que provavelmente acarretaria uma ênfase nos aspectos mais formais e estruturais da linguagem e certamente nos distanciaria da vertente dialógica que pretendíamos adotar durante a realização das atividades que compuseram a campanha.

Bakhtin (2000), em seu texto "O problema dos gêneros do discurso", defende o trabalho com a linguagem como uma atividade dialógica, mostrando o enunciado em contraste com a sentença, até então, considerada unidade tradicional dos estudos linguísticos. Para o pensador, a sentença é vista com uma unidade de estudo abstrata da



língua, enquanto que o enunciado pode ser caracterizado como uma unidade da comunicação socioverbal. Bakhtin (2000) não ignora totalmente o lado sistêmico da linguagem, porém, dá ênfase à realidade linguística enquanto interação social.

Com base nessas concepções, foram organizadas as atividades, explicitando o caráter interacional da linguagem, na qual todos os envolvidos no processo participaram de forma direta ou indireta, seja na leitura, na compreensão e/ou na construção dos gêneros que compuseram a campanha: "Diga não ao *bullying*". Não menosprezamos a estrutura formal dos gêneros, até porque, esse conhecimento é muito importante para a construção dos sentidos. Porém, é importante ressaltar que nossa preocupação maior não foi prioritariamente o formato e a estrutura dos gêneros usados, mas sim toda prática linguística que ocorreu durante o desenvolvimento das atividades, pois nosso maior anseio era ouvir o que os alunos tinham a nos dizer sobre a temática abordada, independente de formas ou de modalidades textuais, em um primeiro momento.

Segundo Bakhtin (2000), o ouvinte descrito pelos esquemas da linguística estrutural não é visto como protagonista real da comunicação verbal. Entende que, quando se analisa uma enunciação como um ato comunicativo estruturado por elementos fixos, o papel do outro no processo de comunicação verbal fica restrito, minimizado, e o que pretendíamos com esta proposta é o oposto disso, pois buscamos maximizar a participação dos estudantes no processo de construção de sentidos, expectativa que foi satisfatoriamente concretizada durante a realização das atividades.

Nesse sentido, é praticamente impossível desenvolver um verdadeiro trabalho com a língua sem o uso de gêneros textuais em um dado contexto, sejam eles orais ou escritos. Assim, além de nos ancorarmos em Bakhtin (2000), também nos embasamos teoricamente em Marcuschi (2008) ao buscarmos nessas atividades o trabalho com o enunciado, com o texto em acontecimento, focando a significação e não o significante, ou seja:

[...] Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (Marcuschi, 2008, p.55-56)



Na escola atual, não cabem mais práticas pedagógicas que visem evidenciar a reificação de um código estático, de uma língua impermeável, tratada como algo impenetrável que teorias de cunho estruturalista não conseguem explicar por fatores pragmáticos presentes na enunciação. Notamos que é preciso nos despertar para o trabalho com uma função real da língua, uma função que requer ação e interação com e sobre a linguagem, para que assim o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido para os aprendizes nos diversos eventos comunicativos em que estão inseridos.

Assim como Marcuschi (2008), Geraldi (2012) também adota a concepção de linguagem como forma de interação, pois de acordo com linguista, essa concepção não vê a linguagem apenas como expressão do pensamento, nem como simples instrumento de comunicação, mas sim como um lugar de constante interação humana. Para o teórico, o sujeito falante pratica ações, age sobre o seu ouvinte constituindo com ele compromissos e vínculos. Segundo o autor, a linguagem é a responsável pelo estabelecimento das relações sociais, "onde os falantes se tornam sujeitos" (Geraldi, 2012, p.41).

Diante disso, em todas as etapas de produção e veiculação da referida campanha, os alunos falaram e escreveram através dos gêneros utilizados, praticaram ações de linguagem, pois estavam em todos os momentos tentando agir sobre os seus ouvintes (leitores), pois lançaram mão de recursos e estratégias linguísticas para convencê-los de que as práticas de *bullying* são ações extremamente negativas, podendo elas causar danos físicos e psicológicos em suas vítimas.

Acreditamos que esses alunos comportaram-se como sujeitos da própria história, pois, foram perceptíveis os momentos de reflexão sobre as ações de linguagem realizadas, visto que, dialogaram sobre de que forma conseguiriam convencer os amigos de escola a mudarem os comportamentos negativos em relação à prática do *bullying*, evidenciando o que nos diz Giraldi (2012, p.42): "A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo."

Por esse prisma, não há o que justifique trabalhar a língua na escola através de palavras ou mesmo sentenças isoladas, de forma abstrata e superficial. Se pudermos nos



valer de recursos que preparem nossos alunos para trabalhar com o real funcionamento da língua através de enunciados concretos e de gêneros discursivos, que importância há em optarmos por fórmulas estanques e ultrapassadas que em nada os têm ajudado nos “combates” que enfrentam nos contextos sociais em que vivem.

É através destas situações concretas de interação que Geraldi (2012) defende que se deve estudar a língua, pois para o autor trabalhar com a língua é detectar os compromissos que podem ser realizados através dela.

Por essas inquietações que buscamos piamente com este trabalho explorar a língua (gem) na ação e interação entre autor-texto-leitor, mostrando que podemos e somos capazes de fazer usos eficazes dela para melhor nos posicionarmos e assim nos portarmos como sujeito diante aos eventos comunicativos dos quais fazemos parte.

3. O passo a passo das atividades

Diante algumas situações observadas de práticas de *bullying* e da necessidade de desenvolver nas aulas de língua portuguesa um trabalho pautado em um real funcionamento da língua, começamos a pensar em algum tipo de intervenção a ser feita na escola que concomitantemente tratasse desse problema social e também levasse os alunos a algumas práticas linguísticas.

Foi quando observei na sala dos professores da referida escola uma lista de filmes que tratavam sobre a temática. O trabalho iniciou com uma das turmas de oitavo ano assistindo ao filme: "Um grito de socorro" cujo enredo retrata a história de um adolescente que passa por diversas situações de *bullying* nos mais variados contextos em que está inserido, sendo a maioria delas provocadas por um grupo de colegas que estudava na mesma escola que ele. Dificilmente no ambiente escolar acharemos alunos que não gostem de assistir a filmes, por isso, a decisão por iniciar as atividades por um que introduzisse e retratasse a temática que abordaríamos nas etapas do trabalho.

Em seguida, com as carteiras dispostas em formato de um círculo, organizei uma roda de conversas sobre o filme. Para contextualizar a temática, pedi para que alguns alunos lessem alguns relatos retirados do site o globo.com, da seção sociedade, com



depoimentos de pessoas que já sofreram *bullying*. Após a leitura, iniciamos as discussões, momento em que alguns alunos se posicionaram a respeito das práticas de *bullying*, apontando situações que já haviam presenciado ou até mesmo sofrido ou praticado tal ação, não só no ambiente escolar, como também em outros lugares. A discussão foi bastante proveitosa e um número significativo de alunos deu suas opiniões.

Após a roda de conversas, pedi para que formassem grupos de até cinco integrantes, para então transporem a discussão oral para um texto que deveria ser produzido coletivamente, devendo todos do grupo contribuir com a produção escrita (sem especificação de gênero). O objetivo principal dessa primeira produção escrita foi concretizar as ideias sobre o assunto e também analisar detalhadamente as características do filme.

Foi orientando também que poderiam usar informações sobre os relatos lidos ao iniciarmos a roda de conversas. Ou seja, o filme e os relatos serviram como textos motivadores para a primeira produção escrita que o grupo deveria realizar. Observe o enunciado para a solicitação da primeira escrita sobre a temática trabalhada: “Agora que encerramos o nosso bate-papo e as leituras dos relatos, vocês deverão produzir um texto de no mínimo 7 linhas e no máximo 30, expondo o que vocês entenderam sobre o problema abordado e se possível propor soluções para o problema. Cada grupo com até 5 alunos deverá fazer um texto. Todos do grupo deverão contribuir com suas ideias”.

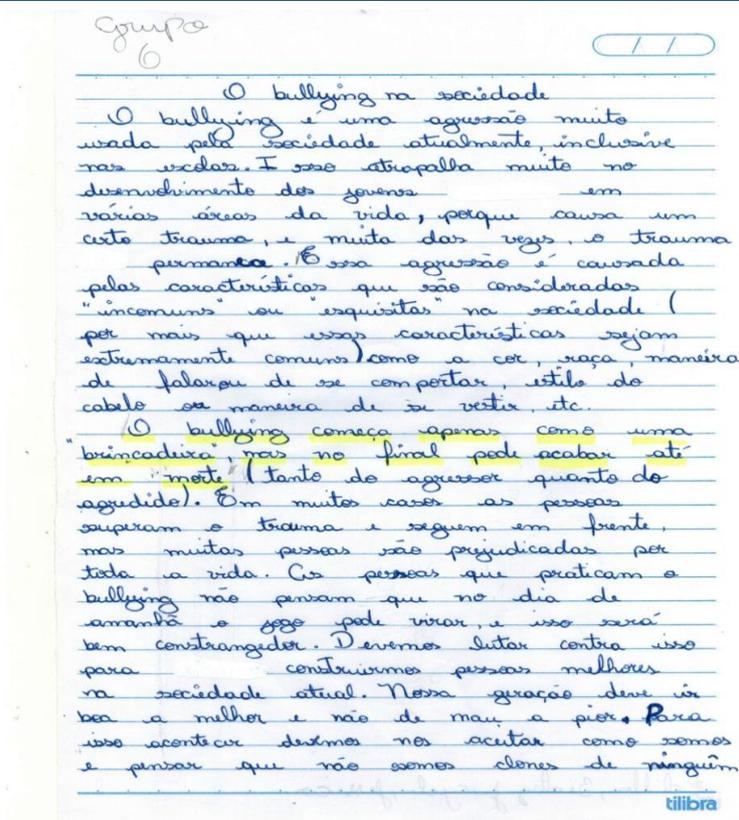


Figura 1 – Uma das primeiras versões de textos produzidos pelos alunos. Observe a parte grifada, que depois foi reescrita no cartaz.

Enquanto discutiam e realizavam a primeira produção textual, fiquei circulando entre os grupos mediando o processo de escrita sempre que possível. Os textos ficaram muito bem organizados e atingiram satisfatoriamente as minhas expectativas, pois percebi que eles conseguiram “colocar” as suas vozes no papel.

Em um segundo momento, foram desenvolvidas as atividades de reescrita¹ que tinham como objetivo principal a produção dos cartazes.

Foi solicitado para que os alunos reescrevessem o texto, pois precisariam me entregar para que eu pudesse analisar o escrito e que após o utilizariam na a composição do cartaz. Ao terminarem de reescrever o texto, passei então as instruções para a produção do cartaz que cada grupo deveria produzir.

Após distribuir os materiais para a produção do cartaz, além de escrever no quadro, também expliquei a eles o seguinte enunciado:

¹ Essa atividade trata-se de uma das sugestões que Marcuschi (2008) nos dá, que se refere ao treinamento da ampliação, redução e resumo do texto. Focamos nessa etapa especificamente, a redução e o resumo do texto, considerando que o objetivo principal era a produção dos cartazes para a campanha.

“Cada grupo deverá produzir o seu cartaz usando tanto textos verbais como textos não verbais. Vocês deverão ler novamente o texto que produziram e grifar as partes que acharem que serão mais impactantes para reescrevê-las no cartaz. Não esqueçam que estamos produzindo uma campanha para convencer o nosso público-alvo (comunidade escolar) a pensar nas consequências que a prática de *bullying* pode trazer às pessoas envolvidas nessas situações”. Observe abaixo (figura 2) dois modelos de escrita e reescrita que foram usadas na composição do cartaz:

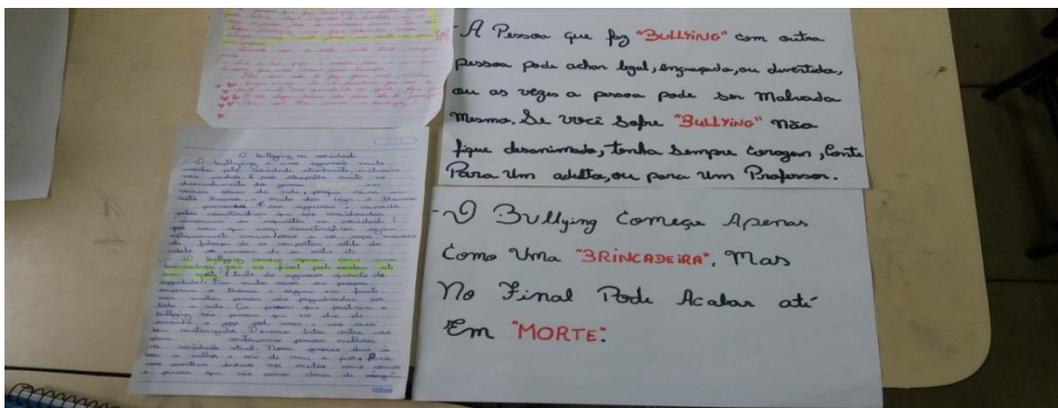


Figura 2 - Algumas escritas e reescritas produzidas pelos alunos.

Ao contrário do que eu esperava, os alunos em momento algum reclamaram de realizar a reescrita do texto, quando foi explicado o motivo pelo qual deveria realizar tal ação.

Já prontos, os cartazes de todos os grupos foram afixados no mural da escola; após a fixação, foi realizado um processo de votação pelos alunos de outras turmas, que foram convidados para avaliarem e escolherem o melhor cartaz produzido.

Neste momento, foram produzidas também as cédulas utilizadas para votação, gênero textual que não estava no planejamento inicial das atividades, mas que achei pertinente para tornar o processo visivelmente mais democrático e levar alguns poucos alunos que não participaram ativamente na produção dos cartazes a produzirem algum gênero que também fizesse parte da campanha. Nas cédulas tinham a numeração de 1 a 6 (número de cada grupo participante) com um quadrado ao lado direito do símbolo numérico. “Os eleitores” deveriam marcar com um “x” no número correspondente ao cartaz que mais eles tinham gostado.

Após a exposição, ocorreu a eleição. Em ordem crescente de séries acompanhei os alunos de três salas para as quais eu leciono a disciplina língua portuguesa na referida escola para que por alguns momentos pudessem apreciar, analisar e escolher o cartaz preferido. Antes de saírem da sala, as orientações sobre como deveriam realizar a votação foram passadas e em seguida as cédulas de votação foram entregues.

Observe em seguida, um dos cartazes prontos:

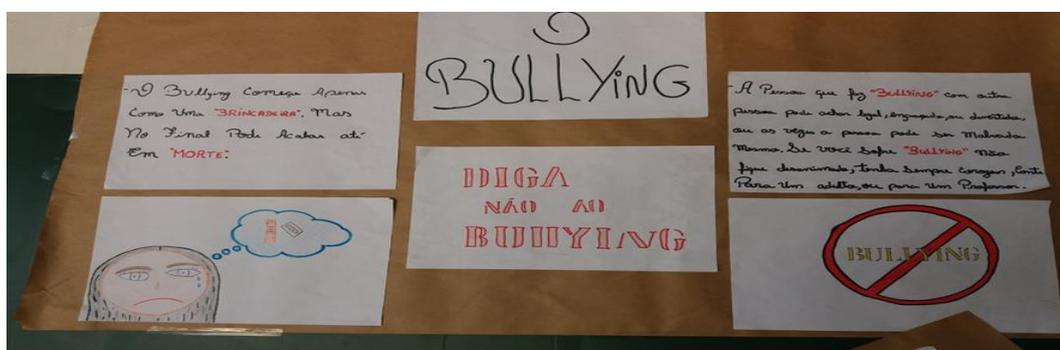


Figura 3 – Um dos cartazes pronto.

Analisando linguisticamente o cartaz acima (figura3), podemos perceber o quanto um trabalho construído com diferentes linguagens textuais pode contribuir para a construção de sentidos e significações. Vivemos em um mundo em que o letramento através de imagens é cada vez mais presente na vida das pessoas, e nos cartazes produzidos tiveram uma extrema relevância para que a interação entre os alunos e os textos dos cartazes acontecesse.

É importante observarmos também a cor vermelha utilizada para dar destaque em algumas palavras e símbolos. Dentre os muitos significados atribuídos ao vermelho no ocidente, convém destacar que trata-se de uma cor que pode nos remeter a algo violento, a algo proibido, à agressividade, ao poder, mas também à paixão. No cartaz é possível observar “o jogo linguístico” entre os substantivos brincadeira e morte, a primeira palavra inicialmente representando algo “aparentemente positivo”, mas que após a “conclusão” do enunciado recebe uma carga semântica negativa, levando o leitor a construir a significação diante ao texto.

O enunciado verbal exposto no lado superior esquerdo do cartaz (figura 3) é encerrado por dois pontos e se converge com a imagem de uma menina chorando,



sofrendo provavelmente por ter sofrido *bullying*. Em seus pensamentos estão o desenho de um punho também pintado em cor quente e com uma lâmina ao lado, dando a entender, que se trata de uma ação que a vítima está pensando em realizar em seu próprio corpo.

Atentemos agora para o enunciado verbal colocado ao lado direito superior do cartaz (figura 3), podemos notar que assim ele termina: “Se você sofre ‘*bullying*’ não fique desanimado, tenha sempre coragem, conte para um adulto, ou para um professor”. Observe que os verbos “ficar, ter, contar” foram usados no modo imperativo, o que gramaticalmente é um modo de expressar ordem, pedido, desejo... Uma escolha mais que apropriada para ser utilizada em um cartaz que visa convencer o leitor a aderir ao que está dito, levando-o a realizar tal ação, caso estivesse passando pelas situações expostas na campanha.

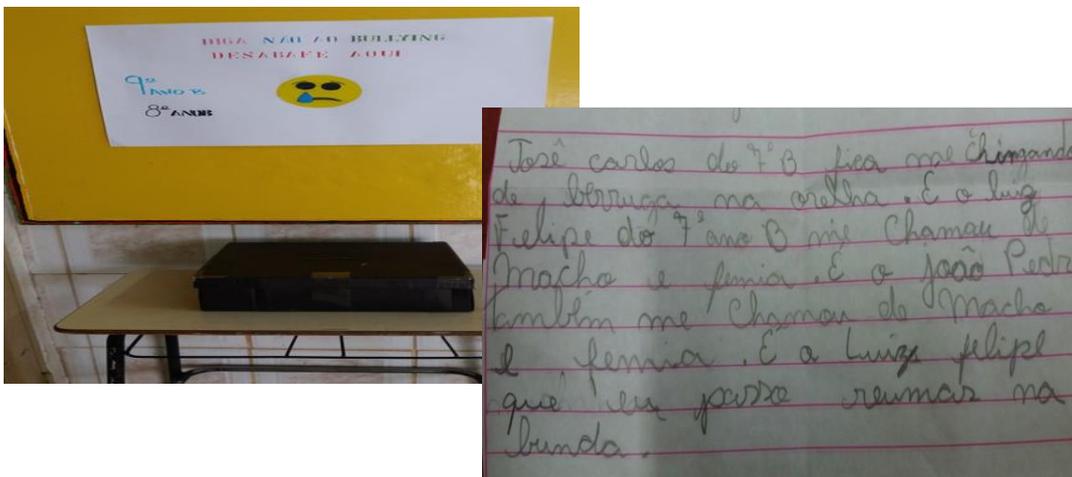
Ao usar este modo verbal, os alunos não precisaram recorrer a prescrições e nomenclaturas gramaticais, apenas observaram a funcionalidade que tal modo verbal teria no texto. De acordo com Costa-Hübes (2010), a prática de análise linguística é um trabalho de reflexão sobre a organização textual, visando à situação social de produção e interlocução. O gênero e a escolha lexical deverão ser orientados pela situação de interação, bem como os artifícios de textualização que deverão ser empregados e as regras gramaticais pertinentes para determinadas situações de uso da língua. A autora afirma que essas reflexões são válidas tanto para textos prontos que circulam na sociedade como para textos em fase de produção.

Trazendo o que é defendido por Costa-Hübes para o nosso trabalho, ao usar a cor vermelha para destacar uma palavra, ao decidirem pelas imagens usadas e os modos verbais escolhidos, os alunos fizeram toda uma análise linguística para compor os seus textos, visaram à situação de interlocução, além de terem feito escolhas gramaticais e lexicais para a construção dos enunciados.

Finalizando as atividades, com a utilização de uma caixa, foi confeccionada uma espécie de urna intitulada de “desabafe-aqui” que foi exposta em um local estratégico da escola. Na parede onde estava encostado esse suporte textual foi afixado também um cartaz da campanha com o propósito de incentivar os alunos a interagir e a dialogar com

as atividades através de possíveis textos que eles poderiam escrever para fazer denúncias caso sofressem ou presenciassem algum tipo de *bullying*.

Um dia após a exposição, a eleição dos cartazes e a colocação do “desabafe-aqui”, já havia algumas denúncias sobre a prática de *bullying* na escola, concretizando assim um dos maiores objetivos do trabalho: levar os alunos através de práticas linguísticas a dialogarem ativamente com os textos da campanha.



Figuras 4 - Urna "desabafe-aqui" e uma das denúncias depositada por aluno (a) da escola.

Marcuschi (2008) diz que a capacidade comunicativa já se encontra muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, portanto, não seria interessante "tentar" ensinar o que ele já sabe. Segundo o teórico, o mais produtivo seria a escola trabalhar os diferentes usos da língua e não formas básicas de textos escritos e orais. Para o autor, o centro do trabalho deverá ser o uso da língua em contextos de compreensão, produção e análise textual.

Convergindo esses três contextos para nossas atividades, a compreensão deu-se após assistirmos ao filme: "Um grito de socorro" e também termos lido os relatos de pessoas que sofreram *bullying*; a produção foi caracterizada no momento em que os alunos produziram os textos sobre o assunto e também as reescritas que foram realizadas em cartazes utilizados para a veiculação da campanha. Conseqüentemente, em um momento final, aconteceram as análises dos resultados produzidos pelo trabalho



com os gêneros textuais que estruturaram a campanha, principalmente os cartazes e o "desabafe-aqui", gêneros e suportes textuais que foram os principais responsáveis por estimular as ações de linguagem que pretendíamos que nossos alunos realizassem.

Analisando algumas sugestões que Marcuschi (2008) nos dá para se trabalhar textos nas escolas, ao planejarmos as atividades nos baseamos nas seguintes: a) na organização das intenções e os processos pragmáticos da linguagem, b) na questão da leitura e da compreensão, c) nas estratégias de redação e questão de estilo, e principalmente no d) treinamento de raciocínio e da argumentação e no e) treinamento da ampliação, redução e resumo de texto.

4. Considerações, reflexões e impressões

Numa possível reaplicação deste trabalho em outras turmas, é provável que apareçam outras formas de explorar os diversos gêneros textuais que poderão ir surgindo no decorrer das atividades, o que apenas nos confirmará, conforme diz Marcuschi (2008, p.52), "*a potencialidade exploratória no tratamento linguístico com base em textos*".

No decorrer das atividades, essa "potencialidade exploratória" no trabalho com os gêneros textuais foi perceptível, pois as possibilidades de usar alguns gêneros explorados foram surgindo como decorrência dos primeiros que foram elaborados, gêneros que foram "surgindo" para complementar o evento comunicativo como um todo. Como é o caso da cédula de votação para a eleição do melhor cartaz, que não estava prevista no planejamento inicial das aulas, mas que surgiu como um elemento que reafirmou o caráter interacional e dialógico das práticas linguísticas utilizadas. Do filme para roda de conversa, dessa para a primeira produção escrita, da escrita para a reescrita (produção do cartaz)... e por fim as denúncias depositadas no "desabafe-aqui". A esse respeito, vimos em Geraldini (1997, p.179), que:

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um



formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Foi nesse movimento de aprender outras coisas através do aprender a língua que as atividades foram criando “corpo”, “acabamento”. Novos diálogos sobre o tema abordado surgiram, novas ideias, novas posições, novas estratégias de como poderíamos fazer com que o gênero textual principal pudesse atingir de maneira satisfatória o público-alvo. Foi (re) construída uma imagem da realidade exterior, pois através das produções de escrita e reescrita foram concretizadas as vozes dos sujeitos envolvidos na campanha. Palavras, gestos, desenhos e outras formas que fizeram de todas as atividades linguísticas um ato social, com significado e importância para todos os envolvidos.

Não podemos ignorar esse envolvimento, as diferentes caracterizações dos discursos quando trabalhamos com a língua, pois quando ignoramos essas características em um trabalho linguístico deixamos de ampliar os dizeres de nossos alunos, reduzimos a linguagem, tirando dela sua característica fundamental, como nos diz Geraldi (1997), “a de ser simbólica”.

Geraldi (2012) também nos fala que a “prática da análise linguística” não deve ser vista apenas como uma nova terminologia, ela pode incluir tanto questões tradicionais da gramática como questões amplas a propósito do texto, porém não se deve limitar a uma higienização do texto, preocupando-se apenas com os aspectos gramaticais e ortográficos, restringindo-se às correções. É preciso trabalhar com o aluno e o seu texto para que ele atinja os objetivos previstos juntos aos leitores a quem o discurso se destina. Geraldi (2012, p.74) conclui que:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.



Acostumados às práticas tradicionais de ensino, muitas vezes, nós professores nem solicitamos a prática de reescrita, acreditando que os alunos não a farão, ou farão de qualquer maneira, sem atenção, apenas para cumprir o que foi solicitado, porém foi perceptível que, ao perceberem a funcionalidade e a importância que a campanha teria para escola, em momento algum os estudantes reclamaram ao reescreverem os textos que seriam colocados nos cartazes. Compreenderam que era preciso selecionar a parte mais importante dos seus dizeres ou até mesmo reduzi-los para que se aumentasse a letra das mensagens que seriam expostas para a comunidade escolar ler. Essa ação de pensarem em como transpor para os cartazes o seu primeiro texto (média de 30 linhas) pode ser caracterizada como um aspecto sistemático da língua, pois tal reflexão implica numa mudança de suporte textual que de certa forma pode afetar o conteúdo e a funcionalidade do que foi escrito. Nesse momento, refletiram o quanto era importante analisar a nova maneira de redizer o que já haviam dito, eles compreenderam o quanto era necessária a realização da reescrita, pois notaram que para o texto funcionar ele precisaria ser reformulado.

Todo esse esforço despendido pelos alunos envolvidos diretamente na produção e na veiculação da campanha contribuiu significativamente para que ela atingisse toda a comunidade escolar. Eles atuaram ativamente na análise, na leitura e na (re) escrita dos gêneros que a estruturam: a roda de conversa, o primeiro texto sobre o bullying, a produção dos cartazes e das cédulas de votação.

Durante todo o desenvolvimento das atividades, os textos foram explorados como nos diz Marcuschi (2008), como eventos comunicativos e não como uma sequência solta sem contexto de palavras escritas ou faladas, pois durante as atividades de leitura e escrita passamos a enxergar o texto como: um sistema com várias conexões onde vários elementos além das palavras foram corresponsáveis para a construção dos sentidos; um elemento que para ser processado requer mais do que os recursos linguísticos, pois são necessários também elementos extralinguísticos para se constituir como tal; um evento de interação e de diálogo, onde foi preciso várias coautorias para se estabelecer e por fim como uma composição multimodal em que vários conhecimentos e elementos foram interligados e relacionados.



E o mais importante foi perceber que adotar a concepção dialógica da linguagem nos trouxe resultados favoráveis para as práticas linguísticas realizadas durante a campanha, pois, conforme nos diz Geraldi (1997, p.137), “por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer (foi preciso dizer não às práticas de bullying que estavam ocorrendo na escola);
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer (dizemos por que a prática de bullying não deveria ocorrer);
- c) Se tenha para quem dizer o que se quer dizer (precisávamos falar sobre o assunto com toda a comunidade escolar);
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (os alunos participaram de maneira ativa e reflexiva durante os eventos comunicativos desenvolvidos na campanha);
- e) Se escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (procuramos escolher as melhores estratégias para produção e veiculação da campanha, bem como seria a interação entre os interlocutores).

As atividades “com o texto em acontecimento” proporcionaram resultados positivos nas práticas linguísticas realizadas na escola, focar no significado tornou-se muito mais relevante para os estudantes envolvidos nos eventos comunicativos do que focar no significante. Também foi possível notar que o trabalho com a língua(gem) em funcionamento propiciou a exploração de variados gêneros textuais que contribuiu para concretizar os dizeres dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos e reflexivos nas práticas discursivas realizadas durante a campanha.

5. Referências

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ISSN: 2359-1064

QUALIS B3

Ed. 01/2016



COSTA-HÜBES, T. da C. *Uma tentativa de Análise Linguística de um texto do gênero "Relato Histórico"*. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322010000100009&script=sci_arttext>. Acesso em 7 de outubro de 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

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