



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA**

**A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE  
ALUNOS PARTICIPANTES DA OLP**

MACEIÓ - AL  
2016

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE  
ALUNOS PARTICIPANTES DA OLP

Dissertação submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida  
Lopes

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

M929i Moura, Karolynne kaya Maria Amorim.  
A intervenção didática no processo de produção textual de alunos participantes da OLP / Karolynne kaya Maria Amorim Moura. – Maceió, 2016.  
101 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 93-94.  
Anexos: f. 95-101.

1. Produção textual - Intervenção. 2. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (Brasil). 3. Dialogismo. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

*A intervenção didática no processo de produção textual de alunos participantes  
da Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP*

**KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 12 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)

---

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (PPGLL/UFAL)  
(Examinadora Externa)

## AGRADECIMENTOS

### **É preciso agradecer!**

A cada oportunidade, paro para pensar em tudo que tenho de bom na vida: família, amigos, saúde, trabalho, estudo, um lar e as boas refeições. Então, claramente, percebo que tudo que tenho é muito mais do que preciso para viver e isso já me basta para ter motivos de agradecer por tudo e a todos que constroem, ao meu lado, diariamente, cada parte da minha história nesta caminhada chamada VIDA.

Antes de tudo, agradeço a **DEUS**, pela minha vida, pela família incrível da qual faço parte, por tudo que sou e por minha fé me fazer ser um Ser humano melhor a cada amanhecer.

À minha **FAMÍLIA**, (Pai, mãe, irmã, avó, tios, tias, primos, primas, afilhadas) fonte de amor e disciplina, por compreender as minhas inúmeras ausências enquanto estudava, pelas palavras de advertência, quando necessárias, porém recheadas de um amor infinito quando diziam: “Tenha Calma! Paciência, filha! Você vai conseguir!”, nos momentos em que a mente cansava e o corpo doía após permanecer horas e horas sentada lendo ou escrevendo. A esta família a qual sou eternamente grata por me ensinar que só através dos estudos eu poderia ser capaz de “transformar” mundos, transformar o meu mundo e ter a chance de transformar o dos outros que ao meu lado caminham. Aprendi com esta família que só os estudos me dariam a oportunidade de ir longe, de voar alto e realizar sonhos, como mais este que se concretiza.

Em especial, à minha tão amada **MÃE**, Alcy, um ser humano único em minha vida... um ser cujos adjetivos não supririam sua grandeza... tão doce, tão boa, tão leve...tão frágil e Forte ao mesmo tempo! Alguém que tanto me inspira todos os dias por sua capacidade de ser exemplo, humildade e determinação!

A minha **VÓ**, Oriséa, por sua doçura e por encher a minha vida com tanta alegria com sua vontade indescritível de viver.

Ao **GÉRIO**, um companheiro incentivador e amoroso que continua a apoiar minha caminhada como profissional, estudante e pesquisadora. Obrigada por tornar meus dias mais leves e felizes ao seu lado!

Aos meus **ALUNOS**, pela partilha diária. Vocês justificam e fortalecem o meu ofício! A vocês, sou eternamente grata!

Às professoras **AUXILIADORA** e **JULIENE** e pelo **SIM** em compor a banca examinadora e por suas valiosas contribuições.

À professora **FABIANA** pelo SIM em compor a banca examinadora como suplente, pela confiança e pelas contribuições.

À Professora, Orientadora e grande amiga que conquistei dentro desta Universidade, Dra. **ADNA** de Almeida Lopes, que depositou em mim sua confiança. Pessoa que nunca se negou em partilhar seus conhecimentos e, que com tanta paciência e dedicação, sem medir esforços, ajudou-me a caminhar por mais esta etapa. Obrigada Profa. Adna, a Senhora é muito especial em minha vida.

À **UFAL**, pela formação, pela disciplina como estudante e profissional e por todas as oportunidades.

Ao **PPGE/CEDU**, pelas oportunidades e por cada professor e seus valiosos conhecimentos.

À **CAPES**, pelo investimento tão necessário a esta pesquisa, sobretudo, à finalidade última, qual sejam a pesquisa e a educação do Brasil.

A todos, sou imensamente grata por cada palavra, cada gesto, cada SIM dado a mim, cada leitura, cada texto e por cada linha de conhecimento que construí com a ajuda de cada um de vocês.

Muito obrigada!

*Se puserdes as mais sublimes virtudes e os mais profundos conhecimentos em um sujeito solitário, remoto de todo contato com outros homens, é como se eles não existissem. Os frutos de uma laranjeira, se ninguém os gostar, valem tanto como as urzes e plantas bravias, e, se ninguém os vir, não valem nada; ou, por outras palavras mais enérgicas, não há espetáculo sem espectador. Um dia, estando a cuidar nestas cousas, considerei que, para o fim de alumiar um pouco o entendimento, tinha consumido os meus longos anos, e, aliás, nada chegaria a valer sem a existência de outros homens que me vissem e honrassem. [...]*

*Machado de Assis*

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a intervenção didática no processo de produção textual de alunos de escolas públicas participantes da OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*/OLP, um concurso nacional de redação em que participam alunos dos 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio das redes públicas de ensino. Reflete sobre a funcionalidade das intervenções produzidas por duas professoras participantes da OLP com o intuito de tentar melhorar o texto dos seus alunos quando escrevem. Ao total, foram coletados 40 textos, sendo 35, de alunos da turma da professora P1 e 5 (cinco) textos da professora P2, sendo estes de uma mesma aluna. Todos os alunos são estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Maceió-AL. Para os fins deste trabalho, foram analisados 7 textos, sendo dois do gênero textual Memória Literária e cinco do gênero Artigo de Opinião. Para isto, delimitamos a base teórica sobre dialogismo e interação a partir dos estudos de Bakhtin (1926; 1986) e Serafini (1989); os questionamentos e discussões sobre interferência didática com Calil (2000), Dolz, Gagnon & Decândio (2010) e Ruiz (2010), entre outros. Nas análises iniciais do *corpus*, observou-se uma incidência sobre os aspectos normativos da língua; no entanto, com o caminhar das análises, identificou-se outros tipos de intervenções questões que, ao nosso ver, podem ser justificadas por conjunto de fatores que pode envolver a formação de cada docente da pesquisa.

**Palavras-chave:** Produção textual. Intervenção didática. Dialogismo. Formação do professor

## ABSTRACT

This work presents a reflection on the didactic intervention in a process of text production of students from public schools that are participants of OLP- Olympiad of the Portuguese Language – Writing the Future/OLP, a national competition of composing that take part students of the Fifth Grade of elementary school to Third Grade of high school of the public educational networks. It tries to reflect on the functionality of the interventions produced for two participants teachers of OLP with intention by trying to improve the text of their students when they write. In total, they were collected 40 (forty) texts, 35 (thirty-five) by students of the class from teacher P1 and 5 (five) texts from teacher P2, these being of the same pupil. All students are students of high school of State Public Network from Maceió-AL. For purposes of this work, they were analyzed 8 (eight) texts, 2 (two) of them of textual genre Literary Memory and 6 (six) of genre Opinion Article. For this, we delimited the theoretical basis about dialogism and interaction starting from studies by Bakhtin (1926;1986) and Serafini (1989); the questions and discussions about didactic interference with Calil (2000), Dolz, Gagnon & Decândio (2010) and Ruiz (2010), among others. In the initial analysis of the *corpus*, it was observed an incidence on the regulatory aspects of the language; however, with the walk of analysis, it was identified other structural issues of language that, in our view, they can be justified by group of factors which may involve the formation of each instructor the research.

Key-words: Textual production. Didactic intervention. Dialogism. Formation teacher

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logo da OLP.....	53
Figura 2 – Capa do Caderno do professor - Se bem me lembro .....	58
Figura 3 – Capa do Caderno do professor - Pontos de vista .....	59
Figura 4 – Página do livro Caderno do professor - Pontos de vista .....	63
Figura 5 – Página do livro Caderno do Professor - Se bem me lembro .....	64
Figura 6 – Página do livro Caderno do Professor - Pontos de vista .....	65
Figura 7 – Página do livro Caderno do Professor - Pontos de vista .....	66
Figura 8 – Página do livro Caderno do Professor - Se bem me lembro .....	67
Figura 9 – Página do livro Caderno do Professor - Se bem me lembro .....	68
Figura 10 – Página do livro Caderno do Professor - Se bem me lembro .....	69
Figura 11 – Página do livro Caderno do Professor - Se bem me lembro .....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Símbolos e significado.....	44
Quadro 2 – Perfil das professoras.....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FIC	Fundação Social Itaú
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministérios da Educação e Cultura
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P1	Professora 1
P2	Professora 2

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>1</b>	<b>DIALOGISMO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS...</b>	14
1.1.	<b>Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa.....</b>	14
1.1.1	O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	17
1.1.2	As concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa..	19
<b>1.2</b>	<b>Dialogismo e postura do professor .....</b>	22
<b>1.3</b>	<b>A formação do professor de Português.....</b>	29
<b>2</b>	<b>O PAPEL DO “OUTRO” NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	32
<b>2.1</b>	<b>A possibilidade de completude entre o “eu” e o “outro” no processo de escrita..</b>	32
<b>2.2</b>	<b>Intervenção didática: uma tipologia para o trabalho com a produção textual.....</b>	35
<b>2.3</b>	<b>Os Diálogos: monológico e dialógico .....</b>	42
<b>3</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DA METODOLOGIA..</b>	46
<b>3.1</b>	<b>Os caminhos pra a pesquisa.....</b>	46
<b>3.2</b>	<b>O Projeto – em busca de produções escritas.....</b>	46
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de estudo.....</b>	49
<b>3.4</b>	<b>Nas escolas – em busca de dados.....</b>	50
<b>3.5</b>	<b>O início – o <i>corpus</i> da pesquisa e a seleção dos dados.....</b>	52
<b>3.6</b>	<b>O perfil das professoras.....</b>	54
<b>4</b>	<b>A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NOS TEXTOS DOS ALUNOS</b>	56
<b>4.1</b>	<b>A especificidade da análise.....</b>	56
<b>4.2</b>	<b>A professora 1 e as interferências responsivas nos textos de seus alunos</b>	65
<b>4.3</b>	<b>A professora 2 e as interferências responsivas nas versões de textos de uma aluna finalista....</b>	78
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	91
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	93
	<b>ANEXOS.....</b>	95

## INTRODUÇÃO

Quando o assunto é escrever na sala de aula, o ritual parece se repetir. E ele se desenvolve da seguinte forma: os alunos escrevem, alguns tão compenetrados que não tiram o olhar da folha e, ao mesmo tempo, do “horizonte”, onde parecem buscar as palavras e as ideias; outros, já mais dispersos, não acham palavras que preencham o papel enquanto o tempo passa. Tempos depois, a professora começa a receber os textos, um a um. Neste momento, uns mais à vontade logo se levantam e vão deixando a folha sobre a mesa; outros mais tímidos já escondem seu papel em baixo do monte. O tempo vai passando, passando e passando... até que a aula termina com o sinal da escola. A professora recolhe tudo. Será iniciado um novo ritual: a leitura e as intervenções em cada texto.

Certamente, muitos dos professores de língua portuguesa já vivenciaram cenas como essas. E, foi nessa direção, pensando como docente de língua portuguesa, que surgiram questionamentos sobre as ações do professor diante do texto do aluno: como é feita a intervenção didática? Quais os tipos desse procedimento? Como a intervenção pode levar o aluno a melhorar a primeira versão do texto escrito?

Neste trabalho, pensando nesses questionamentos e a partir de leituras dos dados históricos acerca do ensino da Língua Portuguesa, percebeu-se que as práticas de ensino em sala de aula são, normalmente, simplificadas e transmitidas, tão somente, como instrumentos didáticos obrigatórios e curriculares; negando, assim, o seu funcionamento de linguagem sob o aspecto “textual-interativo”, tanto na modalidade escrita quanto oral.

Desse modo, muitos foram os inquietamente que motivaram a pesquisa sobre o processo de escrita em sala de aula. Mas diante de tantas questões, configurou-se o propósito deste trabalho que é o de analisar o processo de intervenção do professor em textos de alunos participantes das Olimpíadas de Língua Portuguesa –OLP, estabelecendo relação comparativa entre os textos (versões) iniciais e outras intermediárias ou finais. Além dessa questão geral, nortearam a pesquisa os seguintes objetivos específicos: identificar as marcas deixadas pelos professores em torno do processo de escrita dos alunos; refletir sobre a funcionalidade dessas marcas na melhoria dos textos produzidos; identificar o tipo de intervenção didática predominante no processo de escrita dos alunos e analisar a relação do outro no processo de intervenção didática.

Para fundamentar a reflexão sobre as orientações didáticas da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), tomou-se como base os conceitos de intervenção e correção didática em textos de alunos, a partir das ideias e concepções de teóricos que discutem o tema, entre eles, Calil (2000; 2008), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Ruiz (2010); os conceitos e principais diferenças entre redação e produção textual, Geraldi (1997); e o conceito de sequência didática apresentado por Machado (2009), como vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.

Sendo assim, o presente trabalho divide-se em quatro sessões: a primeira trata dos aspectos teóricos gerais, apresentando uma configuração que versa sobre as concepções da linguagem, dialogismo, postura do professor e a formação deste em aulas de língua portuguesa.

A segunda sessão trata dos aspectos teóricos específicos, contextualizando o papel do “outro” no processo de ensino e aprendizagem, a relação da intervenção com a interferência como termos correlatos, assim estipulados por nós neste trabalho e uma reflexão sobre o diálogo monológico e dialógico.

A terceira sessão apresenta todo o procedimento metodológico da pesquisa, como coleta de dados, material analisado, reflexões sobre os desafios da coleta dos dados e dos perfis das professoras participantes da OLP e desta pesquisa.

Finalmente, a quarta e última sessão traz uma análise das orientações da OLP, propostas aos professores, a partir dos recortes extraídos dos livros de orientações, evidenciando, sem dúvida, a hipótese da qual originou-se a pesquisa, bem como responder ao questionamento que instigou a construção do trabalho, que foi o seguinte: O que propõe as orientações da Olimpíada de Língua Portuguesa para o processo de escrita dos alunos participantes do certame e o que elas apontam?. E, por último, a análise dos textos produzidos pelos alunos participantes, e reflexões sobre as intervenções produzidas pelas professoras.

# **1 DIALOGISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS**

## **1.1 Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa**

Viver em sociedade é também compartilhar com os demais indivíduos uma série de saberes sociais, culturais e, entre eles, linguísticos. Pensando nessas diversidades de dimensões presentes em um cotidiano de experiências, ocorre que, ao se falar em educação pela linguagem há a retomada das diferentes concepções que nortearam e norteiam o ensino da língua portuguesa.

O trabalho com a língua portuguesa, além da sua própria concepção de aprendizagem e ensino é, sem dúvida, indispensável, pois o seu reflexo transparece em outros conceitos, sobretudo os relacionados à educação, quais sejam a língua, gramática, semântica, leitura, produções textuais, regras, textos e outras formas de manifestações da linguagem.

No entanto, tratar das concepções da linguagem e dos conceitos interligados a elas requer observar outros aspectos preliminares e tão necessários à compreensão das concepções, como as questões normativas que disciplinam o ensino de língua portuguesa e as tendências pedagógicas que promovem a sistemática da educação no Brasil.

Nessa ordem, vale lembrar que o regime normativo que disciplina a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9394/96. Este dispositivo discute o trabalho com a língua portuguesa nas escolas brasileiras, fazendo menção não apenas às tendências pedagógicas, mas também às correntes linguísticas que compõem o trabalho com a linguagem e a formação do docente.

Outro dispositivo normativo que também disciplina o trabalho do professor na sala de aula são os Parâmetros Curriculares Nacionais que, no tópico “A tradição pedagógica brasileira”, ensina sobre a prática do professor ao propor o seguinte:

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. (BRASIL, 1997, p.30).

Como se observa, de acordo com o documento normativo, as práticas docentes devem assumir formas sistemáticas e coordenadas, de modo a constituírem concepções educativas e metodológicas de ensino que permeiem não apenas a formação educacional, mas também o

percurso profissional do professor, incluindo, neste aspecto, as suas experiências escolares, as experiências de vida e suas ideologias compartilhadas socialmente.

Quanto às tendências pedagógicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem as influências advindas dos mais diversos movimentos educacionais estrangeiros, políticos e culturais.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. (BRASIL, 1997, p. 30).

Sendo assim, percorreu-se um caminho meramente esclarecedor sobre as tendências pedagógicas a fim de facilitar e complementar a compreensão das concepções de linguagem.

É possível identificar na tradicional pedagogia brasileira a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas pelas concepções políticas e sociais. Cumpre lembrar que essas tendências serão brevemente comentadas a seguir, apenas com o fim de recuperar os aspectos mais significativos de cada proposta.

A primeira é a tendência tradicional ou “pedagogia tradicional”, ela foi instituída no Brasil por razões históricas. Nessa tendência, há uma ideia de educação cujo núcleo é o professor. A função se limita a vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria; além disso, tem como proposta a exposição oral de conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, pautada na memorização de assuntos, cuja função maior é a de transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, de modo que este possa adquirir o máximo de conteúdos para se tornar capaz e qualificado a assumir uma carreira profissional valorizada.

Vale lembrar que os conteúdos propostos aos alunos, conforme a tendência tradicional, costumavam ser pautados em valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas e que não visavam ao interesse do aluno, mas uma formação geral e ampla para este aluno pudesse se qualificar para assumir papéis profissionais socialmente.

Predominava, nesse modelo, uma escola de postura conservadora, cujo professor era a autoridade máxima, visto por uma postura de guia conteudista do processo educativo e das estratégias, além de que as repetições de exercícios marcavam o processo absoluto de memorização.

O segundo modelo, conhecido como “pedagogia renovada”, está ligado aos movimentos “escola nova” ou “escola ativa” que assumem como norte de suas propostas a ideia de que o indivíduo é livre, ativo e social. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o

centro, assim como os conteúdos, pois quem assume um papel de relevância é o aluno. Nesse processo, o mais importante não é o conteúdo ou o ensino, mas o processo de aprendizagem pela experiência por si mesmo e pela descoberta.

Foi Anísio Teixeira o pioneiro da Escola Nova no Brasil. Nela havia um método centrado no aluno, pois eram a partir das percepções de mudanças deste ser que se dava o processo de aprendizado.

Na tendência tecnicista, o aluno/aprendiz é compreendido como um agente passivo de conhecimentos, ou seja, os conteúdos devem ser acumulados na mente do aluno através de associações. O professor, por sua vez, será o depositário dos conhecimentos, já que ele é visto como um especialista na aplicação de códigos e manuais, cuja prática é controlada pelo desejo social de formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Outro grupo pedagógico de tendências é a chamada “tendências progressistas”, composto por modelos que partem de uma análise crítica dos aspectos sociais, políticas e que, de maneira ampla, não condizem com as ideias implantadas pelo capitalismo. Estas tendências se ramificam em três modelos: libertadora, libertária e a “crítico-social dos conteúdos”.

No primeiro modelo progressista, conhecido como tendência “libertadora”, há a vinculação da organização de classes e da educação à luta, bem como a necessidade de uma consciência da realidade social de todo o entorno com intuito da transformação do homem a partir da sua necessidade como ser individual que vive em sociedade, de reconstruir o mundo a sua volta. Nesse modelo, o professor age como um mediador conjunto (professor/aluno) na construção dos conhecimentos sociais, culturais e políticos.

A corrente “libertária” busca a transformação social a partir de usos sistemáticos, práticos. Nessa perspectiva, o professor é visto como um conselheiro à disposição do aluno e os conteúdos não são exigidos pelos alunos. Ou seja, parte-se da premissa de que apenas o que é vivido pelo aluno é incorporado e utilizado em novas experiências sociais.

Por último, a corrente “crítico-social dos conteúdos”, também conhecida como “Histórico-crítica” promove a prioridade dos assuntos no seu confronto com a realidade social e histórica. Nesse período, prevalecia a ideia da aquisição de conteúdos a partir da vivência social com o mundo e, em seguida, a socialização do que foi experimentado, pois os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva. O que significa que as experiências devem ser compartilhadas, pois assim o conhecimento passa a se tornar um recurso social.

Em que pese todas as correntes pedagógicas e estudos realizados ao longo dos anos, propostos com a finalidade de promover a sistemática pedagógica de ensino, após a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), outras ideias passaram a ser difundidas, como Piaget e Vygotsky; por isso que, atualmente, acredita-se no conhecimento adquirido a partir da interação do sujeito com os outros seres.

Nessa perspectiva, será importante oferecer uma breve contextualização histórica do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, até porque essa abordagem está diretamente ligada às correntes linguísticas de compreensão das transformações em relação às concepções de língua e linguagem.

### 1.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Os caminhos percorridos para o ensino da língua portuguesa no Brasil têm sua história a partir da chegada dos Portugueses ao país e das diversas mudanças advindas com estes povos.

De forma específica, passou-se a falar de educação do Brasil a partir de 1549, com a chegada do Governador Geral, nomeado pelo rei de Portugal, Tomé de Souza, que trouxe consigo os primeiros jesuítas, cuja finalidade era a de “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas.

Segundo Saviani (2007), os Jesuítas começaram a pensar na educação no Brasil e iniciaram as construções de escolas e seminários, cuja configuração centrava-se no tripé: colonização, educação e catequese. O trabalho de ensino deste período estava ligado à concepção de linguagem como expressão do pensamento. O ensino da língua portuguesa, mantida pelos Jesuítas, limitava-se à escola do ler e escrever; enquanto que nos cursos secundários o estudo era pautado na gramática, na retórica e nos grandes autores clássicos.

Durante o período colonial, a língua mais usada no Brasil ainda era o Tupi (passou a ser o Tupi-guarani após a interação entre colonizadores e colonizados). Somente após a expulsão dos Jesuítas, por volta de 1759, pelo marques de Pombal, é que a Língua Portuguesa se tornou o idioma oficial do Brasil e tendo o seu uso e ensino obrigatórios. Vale lembrar que a aplicação do ensino na época era precário. Na época, criou-se um projeto de educação para mulheres, mas infelizmente nunca foi acolhido na Metrópole.

Nesse período da história, a principal estratégia para a organização do ensino tinha o objetivo de atrair os “gentios”, então a estratégia foi trazer de Lisboa meninos órfãos para

atrair os meninos índios para a fé católica. Não passavam de planos e ideias articuladas pela Coroa Portuguesa

Apesar dessas mudanças terem sido revolucionárias, no que pertinem à educação brasileira, os propósitos escolares permaneciam os mesmos: manter a elite e hierarquizar a sociedade, já que havia privilégios no ensino para os nobres como o ensinar a norma culta, usada pelos escritores clássicos.

Por volta de 1960, a partir da LDB n.4024/61, o ensino da língua portuguesa ainda era centrado na gramática prescritiva e tradicional, com tradição na retórica e na poética. Isso porque grande parte dos alunos que frequentava a escola era das camadas mais privilegiadas da sociedade, com uma variedade linguística próxima do que era considerado língua padrão.

Durante a década de 60, com a chamada “democratização” do ensino, o que levou muitos estudantes de diversas classes sociais à escola, passou a existir um conflito entre o que era ensinado na escola, que era o ensino de normas, ou seja, das classes privilegiadas, e o ensino da linguagem popular quando inexistia a oralidade e as variedades linguísticas. Segundo Soares (1986), o processo de ensino da época era baseado no “reconhecimento” da língua concebida como legítima, ou seja, aquela baseada na norma culta:

Para os alunos pertencentes às classe dominantes, essa “didática do reconhecimento” tem como efeito o aperfeiçoamento que já possuem da língua; para aqueles pertencentes às camadas populares essa didática não ultrapassava seus próprios limites. Em outras palavras, a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima” [...], mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever. (SOARES, 1986, p63).

Em 1971, com a criação da LDB n. 5692/71, o ensino era vinculado à qualificação social para o trabalho. Ou seja, havia um processo de ensino pragmático e utilitário, cujo principal objetivo era a língua como código, em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Tais mudanças passaram a existir a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, que estabeleceu a dicotomia língua X fala.

Embora tenham existido tantas mudanças, o processo de ensino da Língua Portuguesa ainda continuava elitizado, pois insistiam no ensino pragmático, de descrições sintáticas e morfológicas. Dentre as correntes linguísticas, esse período foi chamado de “estruturalista” (subdividido em funcionalismo e formalismo), cujos alguns dos principais nomes do momento eram: Jakobson e Chomsky.

Com a difusão da Sociolinguística, Pragmática, Análise do discurso, Semântica e Linguística Textual, o ensino da Língua começa a ser repensado, significa que os estudos

passaram a questionar a eficácia do ensino da gramática da forma metódica como vinha sendo trabalhada. Os livros didáticos continuavam instrumentalizando a ideia tradicional de ensino da língua. Ocorre, portanto, que a linguagem passa a ser entendida como social e dialógica; com isso, a língua deixa de ser vista como um mero instrumento de comunicação, mas como processo de interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e as coisas.

Nessa ordem, observa-se a seguir a relação da língua portuguesa, a partir da trajetória das concepções linguísticas de cada período, bem como as intervenções a elas associadas.

### 1.1.2 As concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa

Tratar das concepções de linguagem e relacioná-las ao ensino de Língua Portuguesa, recorre, mais uma vez, aos ensinamentos de Mikhail Bakhtin/Voloshinov, especificamente à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo “Língua, fala e enunciação”.

Bakhtin/Voloshinov apresenta duas noções: a do subjetivismo individualista e a do objetivismo abstrato, as quais não são descartadas amplamente, mas ressignificadas ao longo das discussões. No entanto, o teórico defende a teoria enunciativo-discursiva de linguagem, por entender o interacionismo como social e dialético.

No que se refere à primeira noção, subjetivismo individualista, a linguagem está voltada para a constituição de um sujeito único, central e tomador do dizer. Significa dizer que a linguagem é vista como uma expressão do pensamento, pois está associada ao subjetivismo psicológico, ou seja, concepções criadas a partir da ideia de consciência autônoma, como se um único sujeito fosse o detentor de todo o conhecimento.

Ainda que a linguagem seja uma “expressão do pensamento”, que fique claro que ela se exterioriza a partir da interação verbal, isto é, com a troca que ocorre com a interação dos interlocutores. Segundo Bakhtin (2006, p.33), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”.

Essa concepção é encontrada na LDB n. 4024/61 (p. 27), a qual questiona que “conhecer a língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer a língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas”. Ocorre que, nesse período, priorizava o ensino de conceitos básicos e normativos da língua materna, uma espécie de metalinguagem, partindo das regras para se chegar aos exemplos.

Como se vê, prevalecia nessa concepção a gramática prescritiva/tradicional (GT): conjunto de regras que devem ser seguidas, que corresponde ao conjunto de todas as regras e normas impostas para falar e escrever bem de acordo com a norma culta, com os clássicos. O problema é que esta concepção não considera o contexto de uso, a língua passa a se materializar, concentrando sua estrutura no predomínio do “eu” e nessa perspectiva, ler e escrever se limita, portanto, ao pensamento do autor. E o texto, dessa forma, passa a ter um único sentido possível, um sentido dado, pronto, acabado e sem voltas.

Nesse sentido, Marcos Bagno (2000, p.12) lembra que: “Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre”.

O que se constata é que há um ciclo de atividades privadas, próprias de questionamentos e conceitos, limitando a noção de língua a meras normas sistemáticas e estruturais.

A segunda concepção abordada por Bakhtin/Voloshinov, o Objetivismo abstrato, toma a linguagem como instrumento de comunicação, isto é, defende a linguagem como uma transmissão entre os elementos da comunicação: emissor e receptor. No entanto, vale considerar que a relação social de comunicação nem sempre tem um outro físico, pois o “eu” e o “outro” podem ocupar o mesmo espaço na comunicação, o que vai ser definido pela situação de uso.

Não se pode pensar que a finalidade sociocomunicativa da linguagem é sempre exata ou exclusiva do emissor e receptor. E quando não houver esse receptor direto, então não haverá comunicação? Claro que não. Pois há sempre um “outro” na relação de interação, ainda que em algum momento ele se confunda com outros sujeitos.

Essa segunda ideia é encontrada na LDB n 5692/71. Para essa corrente, a língua é concebida como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir mensagens entre emissor e receptor. (TRAVAGLIA, 1996, p.22). O sujeito, segundo essa corrente, é capaz de internalizar o saber por meio da repetição, de exercícios que estimulem a resposta, como uma espécie de modelo. E, portanto, a função da língua é a de transmitir informações (codificar).

Há, nessa concepção, o predomínio do “tu”, pois o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor. A leitura é concebida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, ou seja, signos serão produzidos pelo emissor e decodificados pelo receptor. O sujeito, por sua vez, tem uma intenção e espera que seu receptor decodifique-a da maneira tal qual foi intencionalizada.

Em relação à escrita, as produções textuais são resultados de atividades que servem como pretexto para escrever, ou seja, uma espécie de consequência de uma outra atividade, seguindo modelos já existentes.

Com os avanços dos estudos sobre a linguagem, a partir de 1980, a concepção desse objeto começa a ganhar uma nova configuração. Significa dizer que o contexto social, histórico, político e cultural do país começou a ganhar espaço nos estudos da língua como uma sistemática de adequação e inadequação. Essa nova visão ganhou ainda mais espaço e consolidou-se com a LDB n 9394/96.

Esse dispositivo não rompe com a gramática, mas defende que haja condições para que todos os estudantes possam ter a oportunidade de apropriação da norma culta, não como um conjunto de código e marcas normativas que devem ser adquiridas para definir classes sociais, mas como uma estrutura de comunicação sobre um processo de interação de sujeitos, os quais se constroem e se reconstróem a cada volta.

Bakhtin (2006, p. 127) explica que:

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

Assim, é iniciada a terceira concepção da linguagem. Com ela, a língua começa a aparecer no processo de enunciação ligada a contextos ideológicos, ligada a ideia de que nenhuma palavra é neutra, mas toda ela é carregada de sentidos, de múltiplas interpretações, de múltiplos conhecimentos e definições. E, que cada definição será ligada a um conjunto de conhecimentos sociais, políticos, históricos, culturais adquiridos e acumulados da memória do sujeito. Por isso, de acordo com essa terceira concepção, impossível definir a língua como uma unidade única e exclusiva, pois não há como limitar o conhecimento, as compreensões e as interpretações.

A partir dessa concepção, a enunciação não pode ser vista como individual, unicamente do ponto de vista da norma, pelo contrário, “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2006, p.113). Até porque a “palavra” é carregada de história, de contexto, de cultura e de ideologias, o que a torna múltipla, indomável e variável em seu uso.

A gramática, nessa terceira corrente é, pois, internalizada. Consiste em um conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir nas diversas situações de comunicação. Nessa perspectiva, a gramática toma o texto como um objeto de estudo; realizar ações, agir

sobre o outro durante a interação verbal. Será a palavra o elemento marcante da comunicação verbal, construindo o sujeito pela linguagem e fazendo com que ele ocupe posições nas quais se insere em cada situação.

Quanto à escrita, esta será entendida como um trabalho, um processo duradouro, contínuo com reais necessidades para o aluno escrever. O texto, por sua vez, não será um produto acabado, tendo em vista que ele depende da atuação de vários fatores internos e externos para cumprir a sua função sociocomunicativa.

Sendo assim, a língua assume a função de produto de um trabalho social, histórico e ideológico de determinada comunidade. Sobre isso, Geraldi (2005, p. 78) ensina que:

[...]língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizando e que se desestabiliza na concretude do discurso [...].

De acordo com Possenti (1996, p. 89), a escola tem por objetivo ensinar a língua padrão e qualquer outra hipótese seria um equívoco, porém o que se questiona é como realizar esse ensino, sabendo que a gramática prescritiva não é suficiente para se atingir o objetivo de desenvolver competências e habilidades linguísticas e discursivas. Assim, para o autor, “ensinar a língua é conhecê-la em todas as suas variedades de usos e poder dizer a mesma coisa de muitas formas”.

Nesse ponto, prevalece a segurança de uma concepção de linguagem, defendida, sobretudo, por Bakhtin/Voloshinov, que propõe um processo de interação, cujas comunicações são realizadas a partir de uma troca entre os interlocutores do processo de comunicação e no ensino da língua, bem como defende Travaglia, Possenti, Geraldi, Antunes, entre outros.

Com isso, passa-se a entender um pouco mais sobre essa configuração dialógica de linguagem defendida pelos estudos de Bakhtin.

## **1.2 O Dialogismo e a Postura do professor**

Ao iniciar a pesquisa sobre o dialogismo e as contribuições linguísticas Bakhtinianas, é possível reconhecer o expressivo número de trabalhos acadêmicos que adotam as reflexões de Bakhtin/Voloshinov e seu círculo. Essas representações denotam a importância dessas ideias nas orientações das mais diversas pesquisas, assim como nas reflexões acerca do ensino de língua.

Nos debates que versam sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, os fundamentos propostos por Bakhtin e seu círculo têm apresentado um olhar diferente às discussões científicas e pedagógicas.

Esse importante pensador soviético centrou-se sobre o domínio das ciências humanas, dando ênfase ao sujeito, ao “outro” discursivo, à interação e ao dialogismo. Sem dúvida, essas descrições remetem à figura de um homem que atribuiu a maior importância ao processo de construção constante, ao “não finalizado” e ao “vir-a-ser”, como algo não concluído.

E, por isso, todas essas relações dialógicas de responsividade serão sinteticamente esplanadas neste tópico a fim de que essa relação teórica possa ser mais claramente identificada no capítulo de análise de dados. Justificam-se, desde já, que a proposta bakhtiniana e de seu círculo é pelo não taxionômico, ou seja, não tem o objetivo de formulações de conceitos e definições de formas rigorosas e definidas, mas reflexões sobre pontos e reflexões teóricos que norteiam toda essa relação que envolve a língua.

Nesse tocante, a ideia de dialogismo para Bakhtin está diretamente ligada à interação dos sujeitos. A compreensão, por sua vez, trata-se de uma resposta ativa, a qual reúne uma série de aspectos sociais, históricos, culturais, políticos, etc. construídos ao longo dos tempos e que precisam ser ativados à medida que há a necessidade da construção de uma resposta sobre determinado contexto, o que enseja em refletir posições, opiniões ou juízos de valores de um auditório social (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p.113). O dialogismo de Bakhtin se dá no “mediato” e no “imediato”, ou seja, faz relação com os conhecimentos do interdiscurso e do intradiscurso, o já dito, sujeitos, além de uma dimensão geográfica envolvendo o tempo e o espaço.

Para Bakhtin e seu círculo (2006), a língua é dialógica, no sentido de pertencer a um sistema de domínio mais amplo: o da linguagem. Já que para a teoria bakhtiniana, para se estudar o objeto “língua” é necessário pensá-lo em sua totalidade, levando em conta as análises e todas as diversidades sociais para explicar o discurso.

Nessa direção, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p.127). Isso indica que o sujeito pensa, age e atua diante das compreensões provocadas e dos sentidos que já construiu e que planeja construir, uma vez que cada ato representa uma resposta, e, dessa mesma ideia, tem-se as respostas não esperadas pelo interlocutor como: o “não agir”, o “silenciar” ou o “deixar em branco”.

Para Bakhtin, o sentido do texto está sempre inconcluso, pois ele é construído a partir da relação de todos os elementos. Aquilo que é social está embutido na nossa fala, assim

como a língua que é uma atividade interativa e que seu uso só é permitido a partir da relação entre os interlocutores.

Essas questões de interação social remetem às tensões entre a relação do interno e do externo e isso faz todo sentido quando se pensa no que dispõe Bakhtin (1926, p.101) ao dizer que “quando uma coisa existe ou é, ela não precisa ser dita. Contudo, quando há uma mudança, há a necessidade de uma criação” como o que acontece com a língua que vive em constante criação, seja de fenômenos linguísticos, seja de sentidos.

Outro conceito que emerge dentro dessas discussões é o de enunciação, definida em Bakhtin/Voloshinov (2006) como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. A enunciação de Bakhtin se concentra no âmbito do discurso, da troca e da busca, pois vai envolver a situação mediata (sujeitos) como também a situação imediata (aqui e agora / tempo e espaço).

E nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 32), em *Estética da criação verbal*, explica a enunciação como:

[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.

Essa enunciação nada mais é que o discurso proposto que vive e evolui a partir da comunicação verbal, bem como a partir da interação entre os interlocutores no processo de produção de sentido, mas nunca a partir do sistema abstrato das formas da língua. Os participantes desse discurso, por sua vez, articulam sua participação interativamente, de forma interligada, jamais de forma isolada. Todavia, ainda que o ser como elemento individual se manifeste, há sempre um interlocutor nesse discurso.

Sobre enunciação, Bakhtin (1986, p.56) lembra que “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas”. Além disso, entende que a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é a natureza social, portanto ideológica e que não existe fora de um contexto social. Logo, toda enunciação é dialógica, ou seja, todo enunciado tem uma direção, o que nos dá a noção de estarmos diante de um gênero

como enunciado “responsivo”. E, ainda, reflete a ideia de que “sem o tu, sem o outro, não se tem e não se teria a noção de eu”.

Todas essas reflexões nos remetem à palavra que constitui a enunciação. Toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p.133).

Bakhtin (2003) atribui “um esquema de processos ativos de discursos no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte” e enfatiza que na comunicação discursiva “toda compreensão real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparativa da resposta”, seja qual for a forma que ela se dê (Bakhtin, 2003, p. 272). Essa palavra ou esses grupos de palavras só constituem um enunciado quando representados como signos ideológicos.

O signo é, para Bakhtin, “todo produto ideológico, construído histórico e socialmente, que faz parte de uma realidade (natural ou social) que a reflete e a refrata, além de possuir um significado e remeter a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

Bakhtin (1986, p. 46) ensina ainda que:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. [...] O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

Como se vê, o signo ideológico é vivo, pois se revela no âmbito interno, como nas condições habituais da vida social, bem como no externo, como nas descobertas de sentidos e que permitem observar mais facilmente e de forma mais profunda a continuidade do processo dialético de evolução do ser no processo de interação dialógica.

Toda a relação dialógica de Bakhtin constrói a seguinte estrutura: eu (sujeito) – tu (sujeito) / aqui (espaço) – agora (tempo). Esses sujeitos são usuários da enunciação no centro de uma situação entre o “aqui” e o “agora”. Ocorre que Bakhtin vai propor uma síntese dialética dentro de uma situação face a face (situação imediata, apenas imediata) e toda essa heterogeneidade aborda o sistema em construção.

Percebe-se, contudo, que os indícios da concepção dialógica de Bakhtin têm incidido sobre a atividade responsiva, ainda que esta não seja a esperada. Por isso que quando o sujeito

emite um enunciado, este já é passível de resposta, e esta resposta, ainda que não seja a esperada, é carregada de compreensão.

Ora, Bakhtin (1986) já havia ensinado que “ [...] a língua é uma expressão das relações e lutas sociais veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material”. Então, as inter-relações acontecem de forma recíproca e com a inevitável presença de uma contra resposta (a qual se configura como atividade responsiva ativa de interação social e dialógica de linguagem).

Pensando nessa direção, é inevitável refletir sobre a postura do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua a partir de processos de escrita em sala de aula.

Ação didática do professor tem suscitado diversas discussões nos últimos tempos, uma vez que o seu papel de professor vem sendo constantemente avaliado, questões que perpassam desde a história da educação, contexto social, cultural à sua formação pedagógica.

Quando o assunto é a postura do professor voltado ao processo de escrita em sala de aula, muito tem se discutido no meio acadêmico sobre o papel do docente concentrado, na grande maioria, nas questões normativas da língua, ou seja, nos dizeres voltados ao ensino de ortografia, pontuação e gramática (aspectos formais da língua), transformando a língua em algo estático.

Bakhtin aplica que “nada é absolutamente morto: o sentido de cada coisa terá sua festa de Renascimento” (BAKHTIN, 1974 apud CLARK; HOLQUIST, 1984, p. 33). Como se vê, tudo está em construção, nada é parado e Bakhtin, sem dúvida, destaca essa inconstância da língua em movimento.

Ocorre aí, sem dúvida, uma configuração equivocada e imaginária de que o professor deve atuar como um agente que tem o poder de apagar ou minimizar os problemas ou os efeitos escritos do sujeito com aquilo que escreveu. Atuar sobre esses aspectos formais da língua, apenas, simplifica o que propõe a concepção bakhtiniana ao dizer a língua é viva e dialógica e que deve ser observada como algo sempre e em constante evolução, ao ponto de construir e reconstruir sujeitos.

O sujeito professor é e deve atuar como um sujeito dialógico e as suas ações refletirão sobre outro sujeito dialógico, o aluno. Nesse contexto, Bakhtin nos lembra que “é no interior do complexo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. [...] é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito é mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica”. (BAKHTIN, 2006, p. 91).

O que tem ocorrido, na verdade, é a existência de ideias sobre o ensino da língua como produto acabado, como algo que deve ser ensinado e transmitido de geração em geração,

como se as práticas de ensino de língua fossem meros ensinamentos que deveriam ser passados como herança de um objeto. Mas o que grande obstáculo está aí, pois é esse “objetivismo abstrato que coloca a língua como fora do fluxo da comunicação verbal, o qual avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração”. (BAKHTIN, 1986, p.107).

Toda essa relação viciante, por difícil que ainda seja visualizar, não perdura, pois os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, como o aquilo que só os restassem fosse o assimilá-la, os indivíduos participam da corrente da comunicação verbal. Tudo isso significa que:

A língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. [...] somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1986, p.108).

Calil (2000), ao tratar dos efeitos da intervenção do professor no texto do aluno, propõe, diante dessas discussões sobre o ensino da língua, uma reflexão sobre o olhar do docente limitado aos aspectos formais da língua à medida que compromete a construção do aluno, e além disso, destaca que:

A ênfase sobre estes aspectos formais não permite tratar aquilo que o aluno escreve como uma peça singular e produto de um processo de subjetivação, isto é, estas formas de interferência homogeneizam e padronizam os problemas que emergem nesses textos, tratando a todos eles de mesmo modo e esperando de forma imediata sua correção e aprendizagem (CALIL, 2000, p. 3).

O trabalho com a escrita exige do professor que assuma a posição de mediador e não apenas de corretor. Mediar, como caminhar junto, apontar o caminho, participar do processo e da construção, pois esta mudança vem surtir efeito na valorização da escrita do aluno, transformando-a em um movimento constante e de crescimento para todos os sujeitos participantes dessa relação: professor e aluno.

O trabalho do professor como o de um construtor enaltecendo as benfeitorias do alunos e ao mesmo tempo propondo a este que reflita sobre suas inadequações dos movimentos propostos durante a escrita, certamente resultará na confiança do aluno e, como consequência, no aproveitamento do produto elaborado, o texto.

Se o trabalho de interferência sobre o texto do aluno está direcionado para os efeitos de sentido próprios de um texto, passa a ser contestável uma única forma de interferência que

sirva a todo o texto. Com isso, a atuação do professor sobre o texto do aluno está relacionada aos sentidos que o texto produz e que a mesma interferência provavelmente não suprirá as necessidades dos demais textos, já que produzirão outras compreensões, outros textos e outros movimentos de sentido,

Calil (2000, p.47) aponta que “os modos de interferência do professor dependem não só daquilo que efetivamente está escrito no texto do aluno e de suas condições de produção, mas daquilo que o professor e o aluno “escutam” como problema, o que raramente coincide”.

A ajuda do professor deve gerar efeitos construtivos quando este atua sobre a amplitude do que foi construído no texto escrito, valorizando cada etapa percorrida pelo aluno e proporcionando o movimento de construção de sentidos assumido pelos sujeitos. Essa ajuda pode percorrer dois caminhos: o primeiro, já citado, ligado à ilusão de aprendizagem da língua escrita, ou seja, camuflar a escrita do aluno dentro dos padrões formais e normativos da língua sob o imaginário que tudo aquilo foi compreendido pelo aprendiz e que a escrita deste foi avaliada sob a ideia de língua como mero código gramatical; e o segundo, um trabalho voltado à construção de sentidos, às informações, às ideias contidas do texto e à comunicação ali estabelecida, que, certamente, envolvem um movimento do funcionamento da língua.

Este segundo movimento, como se vê, vai além das satisfações do professor, pois abre espaço para a independência do aluno e ao mesmo tempo estabelece uma comunhão de parceria que este construiu ao considerar o outro sujeito como interativo e dialógico. E nesse momento, o professor deixa de ser o único participante das mudanças, pois ele passará a agir como mais um modificador de sentido, uma vez que sua atuação mediadora, em parceria com o aluno, ajuda-o a encontrar caminhos de novas construções e novos sentidos. Com isso, sua participação como mediador é efetivada nas múltiplas respostas resultantes de todo o processo de escrita.

Calil lembra sobre esse processo de interferências do professor que:

[...] esse processo intenso de retorno sobre o escrito e de “diálogo” entre textos que, em última instância, significa o confronto da língua com a própria língua ao qual o sujeito está submetido e sofre seus efeitos. Sua posição de “exterioridade” ao texto que escreve, suposta na “ajuda” deliberada e objetiva do professor, que por sua vez também a faz de um lugar interno enquanto “representante do funcionamento linguístico-discursivo”. (CALIL, 2000, p18).

Nesse sentido, tem-se que a atuação do professor deve, antes de tudo, proporcionar ao sujeito aluno que este se volte ao texto, que seu olhar, a cada retorno, consiga movimentar o seu próprio texto e produzir efeitos de sentido a partir dos direcionamentos deixados pelo

professor, a fim de que juntos possam plantar e colher compreensões, construções e dialogismo, assim como propõem as reflexões de Bakhtin.

Como se vê, é indispensável, nesse movimento de descobertas e discussões sobre o processo de ensino e aprendizado da língua, entender como o papel do “outro” no processo de construções de sentidos e mudanças é indispensável.

A reflexão que fica desse tópico inicial é a de que o docente deve repensar e avaliar sua postura como tal, e mais, deve assumir essa função mediadora diante do aluno, apontando e construindo junto com este as possibilidades de (re)construir e (re)fazer outros sentidos, outros textos, outros papéis e outros sujeitos também.

Por tudo, faz-se necessário entender melhor o papel tão indispensável do outro no processo de aprendizagem.

### **1.3 A formação do professor de Português**

O instinto de se ensinar e de aprender é próprio da natureza humana que está sempre disposta a adquirir conhecimento, por sentir uma necessidade premente de saciar curiosidades sobre as coisas do mundo.

Em relação à escola, vale lembrar, a princípio, que o docente não age sozinho como o único mediador do conhecimento. É necessário manter uma relação ética e transformadora entre ele, alunos, escola e a comunidade.

A formação do professor é o resultado das reflexões de um processo contínuo, sistemático e organizado, de modo que desenvolva uma aprendizagem permanente e que abarque toda a sua carreira docente. Pois considerar a formação como um processo, significa aceitar que não há separação entre a formação profissional, pessoal e a formação do “outro” com o qual tem responsabilidade no ensino e na aprendizagem.

Em primeiro plano, a formação inicial tem características próprias. Trata-se da formação objetiva para preparar o futuro professor afim que ele possa começar a dar aula a partir de conjunto de saberes que possibilitem a profissão, segundo Pimenta e Ghedin (2010, p. 90).

Sobre isso, importante citar a responsabilidade das instituições de ensino superior. À medida que elas devem proporcionar uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural e contextual, além da formação pedagógica e pessoal. Acredita-se que esta formação inicial pode ser decisiva para a formação do profissional, sob o aspecto da autonomia, das habilidades e das competências técnicas, sociais e políticas.

Segundo Freire (2003), Pimenta e Ghedin (2002), é indispensável ao professor a capacidade de refletir do sobre sua prática cotidiana, sua realidade de atuação, os contexto aos quais está inserido e suas perspectivas.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 22) propõem que:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situado a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada a pesquisa. (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.22).

A ação política deve ser um dos principais pontos de reflexão do professor. Essa prática de consciência é extremamente eficaz; pois, possibilita, sobretudo, uma propagação das transformações nas práticas de ensino.

As reflexões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa ocupam o domínio da competência de diagnosticar as dificuldades da língua e encontrar soluções que se adequem à realidade a qual atua e adaptar, não apenas sobre a escrita, mas também sobre a oralidade e situações diversas de comunicação, meios de intervenção cujo objetivo seja o provocar o “outro” a pensar, a responder, a se questionar.

Para Kleiman (2001, p43), as práticas de letramento do professor devem ser pensadas de forma contextualmente situada.

Sobre o assunto, Bunzen e Mendonça (2006, p.18) apresentam uma relação de letramento situado com a formação do professor e ensino de língua. Para elas, o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. Nos processos de formação docente, os professores se envolvem em situações que exigem a mediação da escrita, como por exemplos encontros de formação em que se lê um texto pra depois discuti-lo. Apresentam, ainda, que professores e alunos, no âmbito do ensino médio, lidam com textos escritos em eventos específicos: nas aulas, lendo e respondendo fichas preparadas pelos professores; em casa, quando os alunos leem os textos de estudo e os professores corrigem trabalhos.

Ocorre, contudo, que nesse processo de escolarização, espera-se que a escola, respeitando os objetivos que lhe são próprios, não perca de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a interligação constitutiva entre essas diversas práticas. É nesse sentido que os PCN explicitam os objetivos gerais do EM na área de língua materna. Observemos o que nos diz o documento:

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção como leitor efetivo nos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55).

No entanto, para que todos esses objetivos sejam alcançados, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos definidos. Só assim, os textos poderão ser elaborados à luz de suas condições de produção e circulação, e não mais como exemplares neutros de um discurso, sem qualquer marca de intervenção humana. Por tudo, é preciso repensar o modo de ser e dar aula de língua materna.

## 2 O PAPEL DO “OUTRO” NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

### 2.1 A possibilidade de completude entre o “eu” e o “outro” no processo de escrita

Ao propor uma reflexão sobre o “outro”, palavra esta que causa múltiplos sentidos e designações, necessário se faz entender as considerações dos estudos de Bakhtin e Vygotsky que se deleitaram sobre as descobertas dos sentidos interativos. O primeiro, já apresentado no tópico anterior, faz alusão ao “outro” como elemento parte, necessário e inconcluso do processo dialógico. A relação de interação que há entre o sujeito e a construção justifica a vivacidade que há com a língua, a qual se transforma a todo tempo e a cada nova experiência de construção de sentidos.

Vygotsky tem a tarefa de tentar buscar compreender o inevitável, o enigmático, ou seja, o teórico tenta compreender aquilo que está “intrínseco”, “inserido”, “dentro”, mas que veio de “fora” e que por isso não é acabado, estável, resolvido e, assim como Bakhtin, também não é conclusivo, pois toda essa busca é coberta e recoberta por uma camada de sentidos, movida de experiências, histórias, cultura, hiatos e contradições em que os sujeitos se inserem, colocam-se e posicionam-se em relação ao “outro”.

Molon (2009), ao explicar o sujeito de Vygotsky, faz ressalva à importância e ao papel do sujeito dentro desse processo de descobertas ao propor que este vive numa realidade inescapável e que a sua constituição é dramática, sob a hipótese de que o drama é a condição da vida.

Em vista dessas reflexões, estamos diante do problema que é o “outro”. E, desse ponto, vários são os questionamentos que surgem, o que é o “outro”? quem é o “outro”?

Bakhtin (2003, p.20) alerta para a reflexão de que “o olhar do Outro sempre será diferente do meu, mas preciso dele para me enxergar diferente do que me vejo”.

Questões como o “outro” e o “eu”, o pensamento participativo e as insinuações de um sujeito individual e sua existência propõem pensar que cada um de nós ocupa um lugar singular e único. Todos esses eixos apontam para as concepções bakhtinianas de que o Outro é a referência, é a condição do Eu, ou seja, há mais uma vez a ideia de que “sem tu, sem outro, não se tem e não se teria a noção de eu”.

Para Sobral (2008), o sujeito é situado em perspectivas social, histórica e cultural concreta do sujeito.

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin

a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado (SOBRAL, 2008 apud BAKHTIN, 2006, p. 22).

Diante desses choques teóricos e conceituais tecidos nos textos, nos contextos, nos intertextos e nos subtextos, ou seja, em todos os enunciados propostos na interação, de um modo amplo, é que se tem construído diálogos de múltiplas vozes, ou de múltiplos “outros” na polissemia dos significados, tentando aproximar as concepções de Bakhtin e de tantos outros teóricos da língua.

Como se observa, o termo “outro” remete às múltiplas vozes que surgem no processo de interação, é inevitável não citar o processo de autoria, que é assunto chave ao tratar do dialogismo da linguagem e da autonomia, como espécie de confiança adquirida ao longo de todo esse movimento, já que a palavra não pertence só e exclusivamente ao falante, mas a todas as vozes que antecederam aquele ato de fala, ou seja, todas essas vozes representam todos os “outros” que antecederam o ato da fala. Até porque dialogar pertence ao campo da interação verbal.

Nesse sentido, Bakhtin estabelece o “outro” como presente, existente e expressivo pelo “eu” e pelo “outro” novamente, como um círculo infinito, interminável e inacabado em que sua existência será sempre contínua e construída por todas as relações dialógicas que possibilitam a relação entre um “eu” e um “outro”.

Todas essas reflexões se coadunam dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua. E acredita-se, contudo, que todas essas articulações mantêm certa fidelidade com o dialogismo. Além disso, que essas vozes “outras” interessam e são indispensáveis umas às outras e que todas as vozes podem e devem ser ouvidas, pois dialogar não significa substituir uma pela outra ou eliminar uma em detrimento de outra, mas complemento de uma com a outra, partilhar, comungar, relacionar e como bem colocou José Saramago no documentário *Janela da Alma* “Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda”, retomando a ideia de completude e totalidade do objeto. (SARAMAGO, 2001 apud JARDIM; CARVALHO, 2001).

No entanto, toda essa relação entre o “eu” e o “outro” e seus respectivos olhares propostos por Bakhtin compreendem uma dimensão estética ainda maior que todo esse entorno impossível de ser imaginado. E por isso, este teórico coloca um problema ao dizer que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente, urge fundir-se em um, torna-se um todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Como se evidencia, o “outro” habita nesse universo do estético, pois a partir da oportunidade de entrar no sentido do “outro”, de inserir-se na dor e no sofrimento do outro é que essa dor e esse sofrimento poderão ser sentidos por nós, mas com o cuidado da palavra, ou seja, não na forma literal da palavra “dor”, mas como um “apelo”, como uma “ajuda”, pois só quando saímos de nós para entrar no “outro” é que nos construímos em nós.

Tudo quer dizer que as diferenças entre os sujeitos “outros” são imensuráveis, a experiência de um pode não ser a experiência do outro, e, de certa forma, não é. Mas a condição de ser “outro” é necessária para a existência do “eu”, já que há uma necessidade constante do olhar do outro, tendo em vista a incompletude de cada ser, suas limitações, suas incapacidades, intolerâncias e impossibilidades, as quais podem ser reconstruídas com a experiência e possibilidade de completude entre o “eu” e o “outro”.

Como se verifica, não há dúvida que nessa relação de “outros” há um confronto de valores, conflitos de posições e lugares sociais que permitirão uma infinidade de compreensões e, conseqüentemente, de construção, reconstruções. Por isso, o “outro” é o fundante do sujeito; ele é o cerne da relação inicial do diálogo que parte da singularidade para a completude e vice-versa. E aí está o misterioso sentido da vida, o todo que vira singular ou o singular que vira o todo.

No processo de ensino e aprendizagem da língua, toda essa relação descrita alhures se estabelece, pois nesse processo o trabalho do “outro” seja ele docente, seja ele discente é o mesmo. A troca é condição de construção e aperfeiçoamento do aprendizado e não deixar de considerar que a os sujeitos desse processo não se limitam aos presenciais, professor / aluno, mas também a todas as vozes que participaram dos movimentos que ali ocorrerão.

A fala do outro, ou seja, o discurso do outro lembra as correntes discursivas, cuja ideia que prevalece é a de que o discurso não pertence ao sujeito. E, nesse tocante, dialogar com o “Outro”, no processo de aprendizagem, é confessar que momentos não são esquecidos, pois

em alguma oportunidade eles serão renovados, quer seja em outros diálogos, quer seja por outros sujeitos, sujeitos reconstruídos.

E, sem dúvida, esse abalo ou tremor profundo, pois sempre é, citado por Pessoa pode ser interpretado na construção de compreensões, de sujeitos, de indícios, de histórias, de experiências, etc presentes em todo e qualquer diálogo estabelecido no mundo das relações sociais em que um “eu” e um “outro” estejam presentes.

Com isso, esclarecem Bussoletti e Molon (2010, p. 26) “o que mais dizer? Se não, que venha o Outro. Pois, hoje, como ontem, e mais ainda pelo amanhã, outrar é a condição primeira da pesquisa”.

## **2.2 Intervenção didática: uma tipologia para o trabalho com a produção textual**

Em termos simples, “Intervenção” quer dizer interpor os bons ofícios, ou seja, estar presente, colocar-se entre, promover gestão e ocorrer incidentalmente (BUENO, 2004, p. 372).

Em Ruiz (2010, p.11), tal expressão, quando observada de forma didática (relação do professor / aluno), no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, enfatiza o papel do docente na sua função de “mediador como um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita”.

Cumprе salientar, nesse tópico, que a intervenção será definida sob o critério da construção de produções escritas, o que implica em uma sucinta explanação sobre o que é a escrita. Por isso, sabe-se que escrever não requer apenas habilidades, ou seja, escrever ultrapassa qualquer ideia de facilidade e benção divina. Inclusive essa ideia vem sendo superada ao longo de estudos e pesquisas acadêmicas, porém o que ocorre, na verdade, é que o ato de escrever extrapola a ideia de que o texto é um produto finalizado do autor.

Koch (2009) se contrapõe à ideia de que escrever é visto como um produto lógico do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor, exercendo assim, seu papel passivo. Além disso, a autora esclarece, dentro de uma perspectiva mais ampla, que escrever era considerado uma inspiração; uma atividade para alguns poucos privilegiados; expressão do pensamento e trabalho.

Outro estudo sobre a escrita é de que, de acordo com os pesquisadores Hayes e Flower (1981), sobre o conhecimento cognitivo, o processo de escrita está ligado à resolução de problemas. Logo, dentro dessa perspectiva, escrever é resolver um problema.

É preciso dizer que o sujeito mantenha o contato com a língua, para que, posteriormente, o professor execute seu papel de proporcionar esse contato a partir dos instrumentos essenciais para o processo de escrita, como leituras, experiências e análise das estratégias utilizadas pelo escritor no momento da produção.

Conseqüentemente ao ato de escrever, está a tarefa de intervir no texto do aluno, a qual, comumente, é ser comparada a uma espécie de “caça-erros”, conforme Ruiz (2010). Ocorre que, quando o professor assume essa função, há de se considerar que este desloca toda sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, ou seja, os defeitos, erros e desvios normativos da língua. Com isso, raramente as qualidades e benfeitorias nas produções textuais são focalizadas pelo professor, já que equivocadamente, intervenção didática ainda é vista como uma prática docente de correção de erros que tem a finalidade de contribuir para uma produção escrita de maior qualidade, identificar erros, desvios normativos da língua e eliminação de vícios de aprendizado.

Sobre isso, Ruiz (2010, p. 33) lembra que:

A tarefa de intervir exige que o professor dirija sua atenção para os problemas no texto do aluno, de modo que tal correção consista [...] no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto e, ainda, proporcioná-lo a compreensões. Por essa razão [...] pode-se dizer que a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma [...] realizada por um leitor comum.

O que Ruiz (2010) chama de correção é o trabalho que o professor (visando á reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Para ela, “correção” é “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

A palavra “Correção”, sob um contexto escolar, tem uma conotação comum, no sentido de ser típica de um professor de Língua Portuguesa por ler o texto do aluno e seguir marcando nele, geralmente de caneta vermelha, tudo aquilo que se sobressaiu aos olhos, sejam benfeitorias, sejam desvios ou inadequações da língua.

Cabe destacar que Ruiz (2010) declara que reconhece não apenas a existência, mas também a importância de outras estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles.

Conhecida as definições e as ideias gerais acerca da intervenção, faz-se necessário esclarecer os principais procedimentos de uma intervenção didática com resultado eficaz, que,

sem dúvida, venham a gerar a qualidade e o melhor desempenho do aluno no processo de produção de texto e de sentido.

Os procedimentos didáticos são os seguintes: o professor, mediador das ideias dos textos dos alunos, deve atuar como observador dos problemas apresentados no texto; comentar o texto para tratar desse mesmo texto (intervir em um problema por vez); utilizar métodos interventivos (abordados posteriormente) que possibilitem a reescrita pelo aluno; observar o gênero textual específico, pois cada um deles pode sofrer intervenções distintas, como a própria estrutura textual, no mais, manter uma tarefa contínua que consiste em estimular o aluno a pensar, trocar ideias e tirar conclusões (discutir os temas em momento anterior e posterior à produção textual que possibilite a reflexão do assunto).

A revisão e a reescrita também favorecem o percurso da produção de texto na escola. Logo, postula-se a ideia de que o professor deve assumir uma posição de mediador, mas de um mediador que trabalhe juntamente com o aluno, acompanhando as mudanças que devem ser feitas, guiando-o ao melhoramento da primeira versão escrita, a fim de que o texto do seu aluno se torne um novo texto a cada reescrita.

Sobre isso, Fiad (2000, p. 74) defende que:

O ato de escrever não se efetiva na "1ª versão", ou seja, o texto escrito apresenta "un ensemble complexe d' états successifs en voie de stabilisation" (um conjunto complexo de estados sucessivos em vias de estabilização); ele se revela em diversas escritas, que precedem a versão considerada final ou definitiva.

Daí, portanto, passa-se a observação do aspecto específico: o texto do aluno, a partir das considerações gerais acerca das intervenções didáticas supracitadas.

De maneira geral, os estudos e pesquisas relacionados às intervenções nos textos dos alunos são sempre associados ao processo de escrita e reescrita de textos, processo no qual o professor se insere como interventor e coautor da produção textual do discente, ou seja, ele é partícipe de todo o processo.

A intervenção, como já explanado, consiste numa atividade didática sobre o texto do aluno. O problema é aquilo que, via de regra, já se sabe, ou seja, as intervenções, forma geral, tem incidido sobre os “erros” mais visivelmente aparentes, como pontuação, grafia das palavras, concordância e flexão verbal, mas que se destaca por ser uma tarefa didática de característica contínua sobre a produção textual.

Baseados em dados publicados na obra “Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno”, Calil (2006) argumenta que há um problema no processo de intervenção no

texto do aluno do ensino fundamental, por exemplo; pois ocorre de forma bastante semelhante, não havendo a diversidade de intervenção em gêneros textuais distintos. Observe:

No ensino fundamental, os textos escritos por alunos invariavelmente sofrem intervenções do professor de forma bastante semelhante, não havendo significativas diferenciações entre tipos de textos, diferentes condições de produção, ou ainda, entre diferentes textos escritos por um mesmo aluno ou entre um mesmo tipo de texto escrito por alunos diversos. Em geral, as intervenções dos professores destacam problemas ortográficos e gramaticais, incidindo sobre uma única versão do texto, que não será re-escrita pelo aluno<sup>2</sup>, mas sim, “avaliada”, “corrigida” ou “passado-a-limpo” (CALIL, 2006, p.11).

Vale ressaltar que, a relação estabelecida entre o autor/leitor, o texto e suas relações no processo de construção resulta, sem dúvida, na produção de sentidos estabelecidos no percurso dessas elucidações de leitura e escrita pelo próprio aluno.

Nessa perspectiva, Bucheton (2009) esclarece que “alunos e professores têm de se considerar, para a compreensão de suas relações e comportamentos, como pessoas formadas de história, de cultura, de uma relação com o saber ensinado”.

Ruiz (2010), na intervenção, esclarece que o primeiro passo é compreender o que cada um sabe, já que a necessidade de um aluno nas fases iniciais de escolaridade é diferente daquele que já utiliza as formas da língua pertinentemente. Por isso, o grande trabalho do professor não é saber qual a escrita de cada aluno, mas entender o que cada escrita significa, ou seja, como pensa, como constrói as interações no seu texto e como mediar aquela atividade de escrita para fazê-la avançar. Intervir é, sobretudo, construir um ambiente em que todos se sintam estimulados e confiantes para produzir, é, ainda, montar um trabalho que implica em desafio (pois escrever não é fácil), paciência e dedicação. O importante é considerar que a cada (re)escrita, o aluno terá um “marca” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) deixada pelo mediador (o professor), a qual indicará os caminhos que poderá seguir para desenvolver o seu texto.

A intervenção, assim como a escrita, trata-se de um processo intenso em constante movimento. Ocorre que o trabalho de interferência realizada pelo professor mostra que o sujeito/outro pode tanto ser um aprendiz de escrita em busca de autonomia quanto um letrado já de muito tempo (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p 57).

Sobre o processo de intervenção, toma-se como ponto inicial, neste trabalho, os estudos desenvolvidos por Ruiz (2010) que partiu de uma pesquisa anterior de Serafini (1989), em que esta reconhece 3 (três) tendências de correção de redações, quais sejam: a indicativa, a resolutive e a classificatória.

Serafini (1989, p. 27) aponta que:

A Correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Essa modalidade se limita em apontar onde há um problema no texto no aluno, como diz o próprio nome, ela apenas “indica” aquilo que deve ser transformado. A autora aponta, ainda, que este tipo de correção é recorrente, pois trata de uma modalidade rápida com círculos ou grifos no corpo do texto ou até mesmo na margem.

A modalidade *Resolutiva* é, segundo a autora, aquela em que o professor, além de marcar onde há o problema, ele também corrige tudo aquilo que considera inadequado, ou seja, o professor aponta o problema e logo em seguida resolve o problema, ou pelo menos apresenta opção de solução para o problema. Sobre a intervenção resolutiva, Serafini (1989, p. 84) explica que:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Cabe salientar, contudo, que a autora faz lembrar que “a maioria dos professores oscila entre a primeira e segunda tendência, sendo a terceira de ocorrência mais rara”. Ela destaca, ainda, que:

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescrever depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1989, p. 31)

A terceira e última tendência apresentada proposta por Serafini é a chamada *Classificatória*, a qual consiste no trabalho do professor em classificar os problemas identificados no texto escrito pelos alunos.

Essa estratégia apontada por Serafini (1989) tem as seguintes características:

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Alguns símbolos são entre o professor e os alunos, pelo menos até que todos possam ter fixá-los. A tabela a seguir vem ilustrar como essa classificação ocorre, a título de exemplo:

**Quadro 1 – Símbolos e significado**

SIMBOLO	SIGNIFICADO
Amb	Ambiguidade
CN	Concordância Nominal
CV	Concordância Verbal
A	Acentuação
C	Concordância
Cr	Crase
Ds	Divisão Silábica
G	Grafia

Fonte: (RUIZ, 2010, p. 33).

Observadas as 3 (três) tendências, Eliana Donaio Ruiz (2010) considera as modalidades apresentadas, porém ao analisar o material de pesquisa de Serafini identificou uma modalidade de intervenção que não foi definida ou prevista por esta em sua tipologia.

Nesse tocante, iniciou seus estudos denominando aquela modalidade não prevista por Serafini de *Correção Textual Interativa*.

Como se vê, essa quarta e última modalidade foi acrescentada por Ruiz (2010) a partir dos estudos de Serafini (1989). Desse modo, a intervenção *Textual-interativa* consiste em comentários mais longos do que aqueles que fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno em um espaço (espaço chamado pela autora de” pós-texto”, ou seja, aquele que fica ao final da folha do texto do aluno ou em uma folha a parte, como um “bilhete”)

Esse “bilhete” pode ter, para a autora, duas finalidades: falar sobre a tarefa de revisão pelo aluno ou problemas do texto e/ou tratar metadiscursivamente sobre a própria tarefa de correção do professor.

Ruiz (2010, p. 48), sobre os “bilhetes”, ensina que eles:

[...] se explicam, pois, em face da impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. [...] E o espaço físico onde, via de regra, ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o “pós-texto” – que não é o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha do papel, que sobra devido ao não preenchimento pela escrita do aluno”.

A autora destaca, ainda, que a sua modalidade também pode ser aproveitada para proporcionar incentivos ao aluno escritor. Já que está diante do processo de escrita, é como já dito, escrever é um processo, é um círculo contínuo. O incentivo nessa fase é motivador, pois o tornará mais mobilizado a reconstruir ou a pelo menos retornar ao que foi escrito.

Dessa forma, como se observa a partir das modalidades de intervenção apresentadas, o modo ou o trabalho do professor, sem dúvida, é determinante no processo de constituição do sujeito (o aluno), pois além de determinar a inscrição deste, contribui na formação do “eu” no processo de aprendizagem. De modo que é possível dizer que tanto o interventor quanto o aluno estão interligados ao funcionamento linguístico-discursivo.

Essa relação pressupõe que a “interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (LEFFA, 2003, p. 175).

Nesse caminho, o processo de intervenção do professor é a manifestação de sentido do docente ao projeto de dizer do aluno, levando em conta as medidas por ele adotadas. Dessa mesma forma, o texto que o aluno escreve e reescreve responde a uma proposta didática contínua, a qual, sem dúvida, permeia o processo de refacção de textos como bem demonstra Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) em “Cenas de Aquisição da escrita”.

Por tudo isso, é fundamental compreender que o trabalho do professor de intervenção pode proporcionar mudanças de rumos dos escritos produzidos pelo aluno. Esse é um trabalho de fundamental relevância, tanto o é que se associa a discussão à formação docente, todavia, não nos deteremos nesse entorno, já que requer tratar de questões históricas, políticas e normativas (no sentido legal e legislativo), o que pode ser proposto em uma oportunidade futura.

Mas que, de todo modo, fique evidente que o trabalho de intervenção didática a ser realizado sobre o processo de construção do aluno comunga de todos os ensinamentos bakhtinianos, em que o diálogo prevalece de forma viva, evolutiva e contínua já que a relação entre os sujeitos proporciona ao aluno, no processo de ensino e aprendizado, que ele possa ser motivado, ajudado e instigado a provocar novas mudanças em si e no mundo, através da mediação do seu docente, por isso tão necessárias tais discussões.

Portanto, é necessário, por fim, a título teórico, entender a distinção entre correção e intervenção, uma vez que tais nomenclaturas ocorrerão ao longo deste trabalho.

### 2.3 Os diálogos: monológico e dialógico

A relação do diálogo monológico ou dialógico está diretamente ligada com o processo de intervenção didática. O diálogo monológico vai ocorrer quando o processo de compreensão e interação não houver resposta. De outro modo, quando ele é dialógico, presume-se que houve compreensão e que sentidos foram gerados.

No caso das modalidades de intervenção propostas pelos estudos de Serafini (1989), quando a intervenção é resolutiva, o aluno recebe uma solução pronta para os problemas do texto, por isso tende a realizar todas as mudanças e alterações que foram propostas pelo professor, já que para isso, basta apenas que este aluno aplique em seu texto, como forma de cópia, tudo o que já foi revisado e refletido pelo professor, ou seja, o aluno reproduzirá a sugestão de solução apresentada pelo professor.

Vale lembrar, contudo, que quando isso acontece, o aluno não terá mais a preocupação de reestruturar o texto, ou seja, de se preocupar em buscar novas palavras, letras ou termos, tampouco refletir sobre eles, já que as soluções já foram apresentadas pelo professor, cabendo apenas repeti-las, reproduzi-las na reescrita do texto original.

Uma das principais diferenças da intenção resolutiva é que quando a correção é indicativa ou classificatória ou até mesmo a textual-interativa, o aluno é colocado numa posição em que deverá ao menos realizar uma releitura de seu texto, ou seja, retornar ao que foi escrito para, diferentemente de uma simples cópia, realizar a tarefa de revisar a partir dos retornos ao que foi escrito no texto de origem.

Assim, verifica-se que há divergências nas intervenções, não apenas quanto à nomenclatura, mas, sobretudo, quanto ao poder de reflexão que cada uma delas provoca. Pois, enquanto na correção resolutiva apenas o professor realiza análises e reflexões sobre o texto, nas demais modalidades, tanto o professor quanto o aluno avaliam o que já foi escrito, já que passa a fazer parte desta cena circunstancial um elemento relevante: a linguagem.

A linguagem na correção resolutiva se limita à análise do texto escrito pelo aluno que sofreu intervenção de forma única e individual, ou seja, “única” porque apenas o professor refletiu sobre o que estava escrito e este de pronto já apresentou a solução dos problemas por ele apontados e “individual” porque o aluno não precisará mais ou não sentirá a necessidade de retornar ao seu texto para reavaliar possíveis inadequações produzidas durante a escrita, uma vez que isto já foi feito e resolvido pelo professor.

A linguagem nas modalidades indicativas, classificatórias e textual-interativa é mais ampla, pois engloba a linguagem do texto que foi escrito pelo aluno e a linguagem acerca do texto, isto é, a da intervenção.

Ao corrigir resolutivamente um texto, o professor pode realizar as seguintes tarefas: alterar o modo de dizer do aluno ou alterar o próprio dizer do aluno. Ambas as tarefas são perigosas e desafiadoras, pois acaba inibindo, de certa forma, a criatividade e a autonomia de construir deste aluno. E, com isso, a atividade responsiva do professor ocorre apenas no âmbito da retomada textual, ou seja, é como um tipo de paráfrase das soluções apontadas, não sendo necessário um olhar metalinguístico.

Ruiz (2010) chama a atividade responsiva do processo de correção resolutiva de espécie de “um redizer – espécie de paráfrase – ou de um desdizer o texto de origem”.

Já para realizar a tarefa indicativa, classificatória e textual-interativa, o professor se encontra, segundo Ruiz (2010, p. 12) “em um patamar diferenciado: o do nível metalinguístico, que toma o texto redacional como referência, não como matriz a ser parafraseada”.

Como se vê, é possível compreender que o elemento relevante e distintivo entre as categorias interventivas está centrado no uso ou não da metalinguagem na atitude interventiva do professor, pois como se pode verificar a correção na modalidade indicativa, por exemplo, não impõe ou não exige a criação de um código mais elaborado, como ocorre na classificatória, e, ainda assim, há a metalinguagem, mesmo que de maneira ampla.

A distinção entre essas duas categorias é que na modalidade indicativa é utilizado um signo verbal mais amplo, ou seja, um sinal que aponte que naquele trecho em específico necessita-se de uma reflexão a mais sobre algo que foi construído no texto de forma indevida ou sobre algo que possa ser melhorado ou substituído; já na modalidade classificatória, o processo interventivo é operado com signos supostamente mais “objetivos”, pois se tratam de signos previamente acordados entre aluno e professor que passarão a ser utilizados durante o processo de escrita.

E, finalmente, a correção textual-interativa exige que o professor seja capaz o suficiente para conseguir se comunicar por escrito com o aluno, de forma compreensível, clara, determinada e além do mais, que possa articular sua linguagem na proporção que a metalinguagem não apresente lacunas, mas caso estas lacunas seja evidenciadas provocando a não possibilidade de referência, então que seu discurso interventivo seja claro o suficiente para conduzir a autonomia do aluno ao retorno de seu texto e que a partir dele possa

reescrevê-lo sob um novo olhar, ou pelo menos, sob um olhar reflexivo de construções esclarecer que:

A diferença fundamental que é possível estabelecer entre os tipos de intervenção aqui descritivos está no caráter altamente *dialógico* das correções indicativas, classificatórias e textual-interativa, de um lado e, de outro, no caráter marcadamente *monológico* da correção resolutiva (RUIZ, 2010, p.79)

Quando a autora revela um caráter “monológico” da correção resolutiva, ela o faz definindo este processo como a possibilidade de uma “réplica” do dizer do outro, o que acaba por comprometer a *atitude responsiva* de reação do locutor do discurso ( no caso, o texto).

E, ao tratar as demais modalidades como um caráter “dialógico” retoma a ideia Bakhtiniana de linguagem, de que todo discurso é dialógico e que a cada ação seja do aluno ao produzir o texto ou do professor ao realizar as intervenções que conduzam o aluno a novas reflexões, refletem em novas ações/reações, ou seja, uma cadeia de comunicação verbal (Ruiz, 2010, p.79) refletida em respostas e em dizeres outros do processo de atividades responsivas ativas.

No entanto, algumas questões relevantes devem ser observadas quando o assunto trata da atitude responsiva, pois a possibilidade de responder, promover compreensões a partir de discursos pode se configurar de diferentes formas. Significa dizer que ainda que o texto seja dialógico, e como se sabe, todo discurso é dialógico, ainda que não apresente como resposta aquela esperada, há diferentes graus da presença do “outro” nos mais diversos discursos, quer dizer que há situações em que a relação dialógica pode ocorrer mais ou menos acentuada.

Essa reflexão retoma a relação professor/aluno a depender da forma estabelecida. No caso da intervenção textual-interativa, o processo pode se dá de maneira dialógica, quando a intervenção produzida pelo professor atinge as transformações esperadas, bem como quando o aluno compreendeu os pontos e questões apontadas pelo professor e com isso analisou o seu texto sob o olhar de novas perspectivas.

Todavia, o processo pode ser revertido em monológico quando a intervenção do professor não foi clara o suficiente ou quando este não conseguiu evidenciar os problemas no texto do aluno de forma compreensiva a ponto de ser reavaliada por este último e resultar na reescrita de um novo texto reconstruído a partir das intervenções realizadas.

Por tudo, o que se verifica é que se, de um lado, a atuação dialógica do professor é essencial para que o sujeito aluno reconheça a natureza inacabada de seu texto, o qual está em processo de construção e reconstrução não apenas de sentido, mas, sobretudo de sujeitos; por

outro, tem-se a importante tarefa de retorno ao texto ou revisão que é o que possibilita a este aluno que assuma a posição de refletir sobre o próprio dizer. E, sem dúvida, será esse momento de retorno e de reconstrução de dizeres que devolverá ao processo um novo texto a cada reescrita.

### 3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E DA METODOLOGIA

#### 3.1 Os caminhos para a pesquisa

Em 2014, fui aprovada na seleção de Mestrado em Educação nesta Universidade Federal de Alagoas com o tema “**As intervenções didáticas em textos de alunos finalistas da OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa**”, sob a orientação da professora Adna Lopes. A ideia inicial era a de observar o caminho percorrido pelos alunos e professores até a fase final do concurso OLP, qual seja a seleção de alunos finalistas.

No entanto, após quase um ano de tentativas frustradas de coleta de material (fatos esses devidamente narrados na metodologia), decidimos trabalhar apenas com as redações colhidas de duas professoras, participantes da OLP, que aceitaram contribuir com a nossa empreitada na pesquisa.

Diante dos dados coletados, começamos a pensar em como trabalhar com os materiais que tínhamos e, ainda assim, desenvolver a construção de um caminho percorrido pelos sujeitos desta pesquisa. Porém, não mais teríamos o nosso olhar voltado apenas para os alunos finalistas, mas para alunos participantes do processo, razão pela qual o tema deste trabalho passou a ser “**A Intervenção Didática no Processo de Produção Textual de Alunos Participantes da OLP**”.

#### 3.2 O projeto – em busca de produções escritas e detalhamento da análise

Antes mesmo de apresentar as etapas metodológicas deste trabalho, bem como destrinchar como se deu o desenvolvimento de cada uma dessas etapas, é indispensável contextualizar, ainda que de forma um tanto sucinta, o porquê da escolha do tema, assim como o porquê da escolha da Olimpíada de Língua Portuguesa.

A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso promovido pelo Ministério da Educação-MEC e pela Fundação Itaú Social (FIS). A OLP é de iniciativa pública com participação privada, sob a coordenação do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Trata de uma seleção de produções escritas que acontece nos anos pares, destinado aos alunos dos 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio das redes públicas de ensino, cujo intuito é a prática da escrita nas escolas, a partir de um trabalho conjunto com professor, gestores e comunidade, visando a ampliação do conhecimento e desenvolvimento do ensino da escrita, e premiando, como um método de

estímulo, àqueles que com dedicação e muita produção escrita conseguiram chegar até as fases finais do certame.

De acordo com o *Livro do Professor*, disponível no site do CENPEC [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br), a OLP é um programa de caráter bienal e contínuo que constitui numa estratégia de mobilização e que proporciona, aos professores da rede pública, oportunidades de formação. Em anos ímpares, atende diversos agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores e professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto.

Vale lembrar que como estratégias de ações de formação para a produção de texto, a OLP trabalha com produções escritas de 4 (quatro) gêneros textuais: poema, memória literária, crônica e artigos de opinião (BRASIL, 2010).

O concurso Olimpíada de Língua Portuguesa foi eleito como norte das produções textuais pelas seguintes razões: primeiro, entende a metodologia proposta pelo certame e tem como objetivo final o desenvolvimento de produções escritas produzidas em sala de aula e; segundo, em razão do processo de preparação pelo qual passa professores e alunos antes mesmo de iniciarem as produções.

A opção pela OLP foi, especialmente, por enxergar nesse processo um evento completamente diferente e dinâmico que do ocorre nas escolas. Seria uma forma inovadora de trabalhar com os alunos a produção escrita.

Uma das grandes novidades do processo, além das etapas de formação dos professores participantes, é o olhar diferenciado de um conjunto de profissionais sobre o que o aluno produz, pensa e constrói. A OLP trabalha por compreender que o aluno escreve para contextualizar o mundo a sua volta, dinamizar a realidade em que vive e argumentar, expor seus conhecimentos.

A escolha pelo *corpus* da OLP passou a ser determinante para essa pesquisa, também, em virtude da finalidade a qual é submetido o aluno de que todo texto por ele produzido tem um leitor, ainda que este leitor não esteja presente fisicamente, ele existe. Essa ideia foi relevante nesse processo, sobretudo para romper com uma antiga ideia de que o aluno escrevia para cumprir uma atividade solicitada pelo professor para resolver um problema. A partir de então, a escrita passou a ter uma finalidade maior, a passagem para um “outro”, seja ele o professor ou o colega de classe.

Para o ensino das produções, a OLP prevê a abordagem de etapas de formação: em primeiro plano são realizadas ações de formação com os professores interessados no processo. Em segundo plano, são desenvolvidas as etapas pelos alunos e professores - com

duração de aproximadamente três meses e ocorre nas escolas, e só ao final é que os melhores textos, aqueles que mais avançaram ao longo das etapas são indicados como finalistas. Lembrando que a *Olimpíada* articula todo seu trabalho em torno de gêneros textuais.

Não há como não reconhecer o quão democrática é a OLP. Ela propõe que estudantes de escolas públicas das mais diversas regiões do país tenham a oportunidade de “falar alto” com as palavras do papel, de serem reconhecidos e que suas vozes sejam lidas de qualquer lugar.

A proposta de pesquisa apresentada pelo concurso caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo – que visa aprofundar as investigações relacionadas aos processos de escrita dos alunos das redes públicas de ensino participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa “*Escrevendo o Futuro*”, especificamente alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a partir das propostas de intervenção realizadas pelo professor.

Hoje, todos os Estados da Federação participam e apoiam a ideia. Já são mais de 100 mil professores, em todo o país, participantes e socializando seus crescimentos como interventores nesse importante processo não só de escrita, mas também de leitura, de argumentação, de ideias, de exemplos e de cidadania.

A OLP se transformou um em evento de grandes proporções, modificando a realidade de muitos estudos por todo o Brasil e construindo cidadãos escritores, pensantes e transformadores de mundos.

**Figura 1 – Logo do OLP.**



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em 12 jan. 2016

Dentro dessas sequências, buscando, na análise das intervenções didáticas o que possibilitou o melhoramento dos textos dos alunos, serão observadas que as orientações encaminhadas aos docentes presentes nos cadernos:; “Se bem me lembro” (2010) que orienta para a produção escrita de memórias literárias e “Pontos de vista” (2010) que faz orientações

para o trabalho de produção do gênero artigo de opinião, tendo em vista que são os dois gêneros produzidos nos dados desta pesquisa.

Convém esclarecer, ainda, que não se trata tão somente de apresentar as diretrizes do concurso – OLP, através das orientações propostas ou limitar-se em identificar os tipos de intervenção apresentados nos manuais das oficinas, mas, também, investigar as diferenças no processo de escrita, a partir das orientações sugeridas pela OLP, as quais têm duração de, no mínimo, 3 (três) meses, em relação às orientações de produção escrita semanal de gêneros textuais diferentes realizados durante o período escolar.

Por essas razões, justifica-se a escolha por trabalhar com os textos resultantes do concurso de escrita OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa como *corpus* essencial no desenvolvimento desta pesquisa. Elegeram-se os dados da OLP, que fique claro, não pelo simples motivo de ser um concurso de produções escritas, mas por ser um processo investigatório de incentivo à formação do cidadão e desenvolvimento da educação dos jovens brasileiros.

Além disso, a OLP fundamenta-se na concepção de linguagem como interação, na escrita como processo, no gênero textual como determinante das práticas de linguagem, a partir das ilustrações teóricas abordadas por Bakhtin, Vigotsky, Dolz, entre outros, na fundamentação teórica desta pesquisa.

### **3.3 Procedimentos de estudo**

#### **a) Vertente didática**

1. Leitura dos manuais da Olimpíada de Língua Portuguesa destinados ao professor para a intervenção no texto produzido pelo aluno participante do concurso OLP.
2. Coleta de dados, sobretudo quanto aos manuscritos dos alunos participantes até a última etapa de eliminação. Para isso, serão adotadas, como orientações de coleta e análise dos dados, as orientações teórico-metodológicas sobre o processo de intervenção do professor.
3. Fichamentos dos dados colhidos e análises de materiais da OLP: com registros das práticas de professores participantes do concurso e versões de textos dos alunos participantes e dos finalistas.

## **b) Vertente linguístico-discursiva**

1. Após a coleta de dados, será iniciado o trabalho de análise comparativa dos manuscritos, partindo dos registros de práticas de professores que tiverem alunos finalistas e já identificando o tipo de intervenção didática predominante em cada processo.
2. A partir das identificações, observando os fundamentos e efeitos das orientações e das intervenções propostas, destacar, sobretudo, a relação ou a divergência entre os textos (versões) produzidos pelos alunos participantes.
3. Promover a análise das intervenções dos professores sobre os textos dos alunos, identificando como se deu o melhoramento das versões produzidas pelos finalistas ao longo do processo de escrita das oficinas do concurso OLP.

De modo geral, um dos pressupostos desta pesquisa é pensar a relação do aluno com a língua dentro da concepção de linguagem como ato social, a qual sortirá em reflexões acerca das práticas de ensino para a produção textual na perspectiva de texto como um processo contínuo e inacabado.

No mais, serão seguidas as exigências referentes aos usos permitidos desses materiais de coleta, conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de ética em pesquisa. Ressalta-se, contudo, que todos os textos dos alunos e professores participantes da cidade de Maceió-AL utilizados nas análises deste trabalho estão publicados na página da coordenação do concurso OLP, já que é requisito participar o aluno e o professor cujas autorizações foram anuídas. Para mais acesso a estes textos e demais materiais publicados pela OLP conhecer a página: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

### **3.4 Nas escolas - em busca de dados e seleção de material**

Como se viu, na introdução metodológica, no momento em que foi definido o recorte desta pesquisa, o objetivo era bastante definido: colher dados escritos que contemplassem as produções escritas pelos alunos participantes do concurso de produção de texto Olimpíada de Língua Portuguesa - OLP e suas respectivas versões com interferências (marcas) deixadas por professores dentro de um número mínimo de variáveis (esperava-se ao menos 2 versões de cada aluno com suas respectivas intervenções didáticas).

Ocorre que o processo de coleta desses materiais foi um tanto desgastante, porém demasiadamente desafiador, tendo em vista as razões que se seguem.

Em primeiro lugar, a busca foi por escolas participantes do certame na capital Maceió. Constatou-se que todas as escolas estaduais foram automaticamente inscritas pelas próprias coordenadorias as quais são vinculadas.

Em busca da primeira escola, e desde já, o fato de nem ser recebidos pela professora responsável pela OLP na escola. Bastou dizer que a pesquisa procurava textos de alunos participantes da OLP, e a direção anunciou que a escola não tinha condições para participar das etapas, justificando as condições estruturais da escola e a falta de empenho dos alunos.

Na sequência, a busca por outras escolas. E de porta em porta, lá se foram 9 (nove) escolas públicas estaduais da cidade de Maceió (optamos por essas nove escolas sob a justificativa de que apenas essas, além de inscritas no certame, também receberam formação e treinamento preparatório para participar desse concurso em específico).

Ingenuamente, acreditou-se na ajuda de outros colegas professores. Uma vez que os resultados de toda e qualquer pesquisa tem finalidade social, mas infelizmente, as dificuldades ainda continuavam.

Dessas nove escolas, apenas 3 aceitaram participar da pesquisa e fornecer os textos dos alunos, bem como as demais versões produzidas com as marcas de intervenção, após um processo longo de conversas, inúmeros e-mails, encontros pessoais, pedidos e sobretudo, sob o compromisso da equipe da não exposição dos nomes das pessoas participantes, tampouco das escolas.

Ainda com todas as condições e óbices inseridos nessa fase inicial da pesquisa, não houve razão para desânimo, pois um imenso desafio estava lançado.

Com isso, contou-se com um número mínimo de professores e escolas que aceitariam fornecer os materiais de seus alunos, bem como os diários de classe de cada um deles.

Ao final de aproximadamente dois meses, tempo definido pelo concurso OLP para a (re)construção das versões escritas pelos alunos, as três professoras entregaram o material solicitado.

Tendo em vista tantos impasses, chegou-se a refutar a ideia da análise ser feita a partir de dados colhidos pela própria pesquisadora. Contudo, tomar esta direção poderia até salvar a ideia inicial da pesquisa, qual fosse a de trabalhar com uma variável mínima de versões de textos escritos, mas haveria fuga, sobretudo, do objetivo do trabalho: o de analisar as intervenções de professores participantes da OLP. Decidiu-se, então, contar com os materiais coletados pelas professoras e, retornar a estes, tendo em vista que o prazo para realizar as versões em sala de aula já se havia encerrado.

Em que pese todas as dificuldades acima narradas, outra dificuldade ocorre: uma das professoras desistiu de continuar até o final do concurso, por motivos pessoais de saúde e acabou por não selecionar nenhum texto na fase escolar para a etapa 2 (fase de aprimoramento dos texto coletivamente).

E, como já delimitado em nossa vertente metodológica, a decisão foi por não mais analisar o material desta última, pois o critério adotado seria de analisar material de alunos e professores participantes até a última etapa em que fossem eliminados ou vitoriosos, sendo assim, os desistentes ficavam de fora.

Por tudo isso, para os fins dessa pesquisa, contou-se apenas com os dados de 2 (duas) professoras participantes do concurso de escrita, sendo uma eliminada na etapa 2 (dois) e a outra, uma das premiadas da etapa final.

### **3.5 O início - O “Corpus” da pesquisa**

Apresentadas as dificuldades e os desafios durante o processo da coleta dos dados, finalmente chegou-se à delimitação do *corpus* deste trabalho. Contudo, contando com um conjunto de 7 (sete) textos produzidos por alunos do Ensino Médio. Destes, cinco (seis) foram produzidos por alunos (do 3º ano do ensino médio) diversos (cada um produziu uma única versão) e outros 2 (dois) produzidos por uma mesma aluna do 2º ano do ensino médio. Um número expressivo, tendo em vista os desafios superados.

Cabe lembrar que P1 (observar lista de abreviaturas nas páginas pretextais do trabalho) só desenvolveu uma versão com cada aluno, razão pela qual não serão apresentadas reescritas destes alunos.

Por outro lado, P2 (observar lista de abreviaturas nas páginas pretextais do trabalho) desenvolveu uma média de 5 (cinco) a 7 (sete) versões por aluno. No entanto, para os fins deste trabalho, bastava-nos pelo mens 2 versões, sendo uma inicial ou intermediária e outra final.

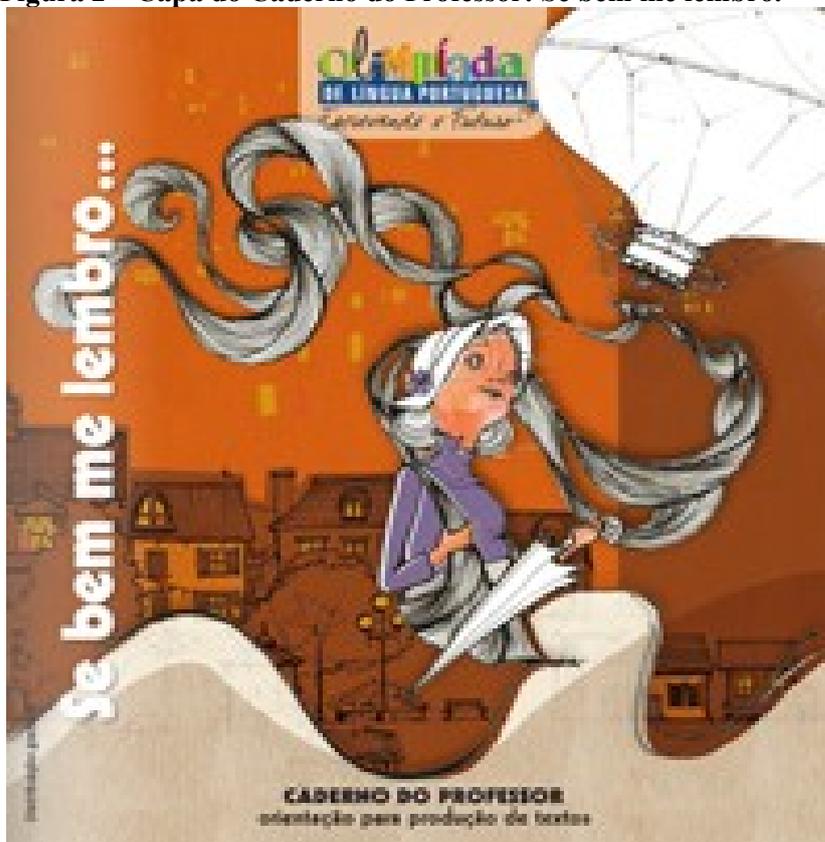
Como dito, restaram 2 professoras e seus respectivos alunos para a formação do “corpus” deste trabalho. Todavia, esses textos serão analisados, sob o embasamento de que todos estes participaram das etapas e não desistiram durante o processo.

Em que pese tais dificuldades para a coleta dos dados nas escolas, a pesquisa contou com uma imensa quantidade de materiais didáticos-pedagógicos destinados ao professor – sob a condição de formação e aos alunos para o processo de construção dos escritos. Toda esse matéria foi disponibilizado no formato *online* pelo site da *Olimpíada*

[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br) , em livros impressos, como os manuais de orientação para o professor e também no formato CD-ROM. O conjunto de materiais era tão vasto, que para que aqueles professores que necessitassem de mais recursos poderia entrar em contato com a central da CENPEC e fazer a solicitação, a partir do cadastro, para receber em casa publicações impressas e gravadas.

Os recursos disponibilizados pela OLP e mais utilizados no processo investigatório foram as Coletâneas dos Cadernos do Professor da edição 2014 o *Caderno do professor Se bem me lembro* e o *Caderno do professor Pontos de vista*.

**Figura 2 – Capa do Caderno do Professor: Se bem me lembro.**



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2016

**Figura 3 – Capa do Caderno do Professor: Pontos de vista.**



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

### 3.6 O perfil das professoras

O Quadro a seguir foi construído com as respostas das professoras participantes da pesquisa, a partir dos dados fornecidos por cada docente aos questionários anexados nas folhas 100 e 101 deste trabalho. Vale lembrar que as perguntas foram produzidas com o intuito de conhecer mais sobre a formação de cada docente.

**Quadro 2 – Perfil das professoras**

	<b>P1</b>	<b>P2</b>
<b>Tempo de profissão</b>	15 anos	20 anos
<b>Formação acadêmica</b>	Letras - Português/Espanhol	Letras – Português/Inglês
<b>Instituição que cursou o ensino superior</b>	Universidade Tiradentes	UFAL
<b>Formação continuada</b>	NÃO	SIM
<b>Quantidade de escolas e turnos em que trabalha</b>	Duas ou mais escolas e dois ou mais turnos	Apenas uma escola e apenas dois turnos duas vezes por semana.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O quadro acima aponta para um conjunto de diferenças na formação das duas docentes a começar pelo tempo, o que não representa um problema, especificamente, já que se trata de uma diferença mínima de cinco anos de experiências quanto à docência de P1 em relação P2. O mesmo no que pertine à habilitação profissional de cada uma, bem como quanto à instituição formadora.

No entanto, o que chama a atenção, nessas respostas, são os aspectos que tratam da formação continuada e da quantidade de escolas e turnos em que trabalha cada professora, o que pode servir de indicativo para o trabalho realizado por elas sobre os textos produzidos por seus alunos, como se observa a no capítulo que segue com os processos de escrita em cada sala de aula, sob a supervisão das professoras.

## 4 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NOS TEXTOS DOS ALUNOS

### 4.1. A especificidade da análise

Normalmente, as formas de intervenções/interferências do professor sobre o texto do aluno são configuradas a partir de sinais que apontam para as questões normativas da língua, como ortografia, pontuação e demais questões sistemáticas. Ocorre que, com isso, um problema é criado, pois a cada interferência desse tipo parece apagar as marcas do sujeito produtor do processo, já que não permite tratar aquilo que o aluno escreve como uma construção peculiar, mas tratando a todos os problemas do mesmo modo e esperando que a correção imediata provoque a aprendizagem.

Sendo assim, neste trabalho caberá a análise do que denominou-se de intervenção didática, ou seja, o trabalho escrito realizado pelo professor sobre os textos também escritos por alunos em situações de sala de aula. Esses textos escritos é o se caracteriza como manuscritos escolares, nos quais serão observadas as marcas deixadas por professores durante o processo de escrita, desde as versões iniciais ou intermediárias e finais.

Este capítulo apresenta um levantamento das interferências produzidas pelas professoras durante os processos escritos, bem como propor reflexões de cada uma delas com base nas categorias já apresentadas na fundamentação, e ainda, estabelecer relações e contrapontos existentes ou não nos trabalhos realizados por cada professora durante o processo.

Calil (2010) defende que, em uma abordagem sóciointeracionista-discursiva, o trabalho com as “versões” de um texto a ser “publicado” exige do professor uma mudança radical, suspendendo uma posição de “professor-corretor” para a assunção de uma posição de “professor-mediador”. Sobre isso, Calil (2010, p. 7) defende, ainda, que:

[...] essa mudança de posição do professor traz como elemento constitutivo um necessário dizer que se singulariza diante da especificidade do texto de cada aluno. Se o trabalho de interferência sobre o texto do aluno está voltado para os efeitos de sentido próprios de um texto, passa a ser questionável uma única forma de interferência que sirva todo texto. Em outras palavras, o que um professor diz sobre um texto está atrelado aos efeitos de sentido que este texto produz, sendo pouco provável que interferências da mesma natureza possam suprir as demandas de sentido de textos diferentes.

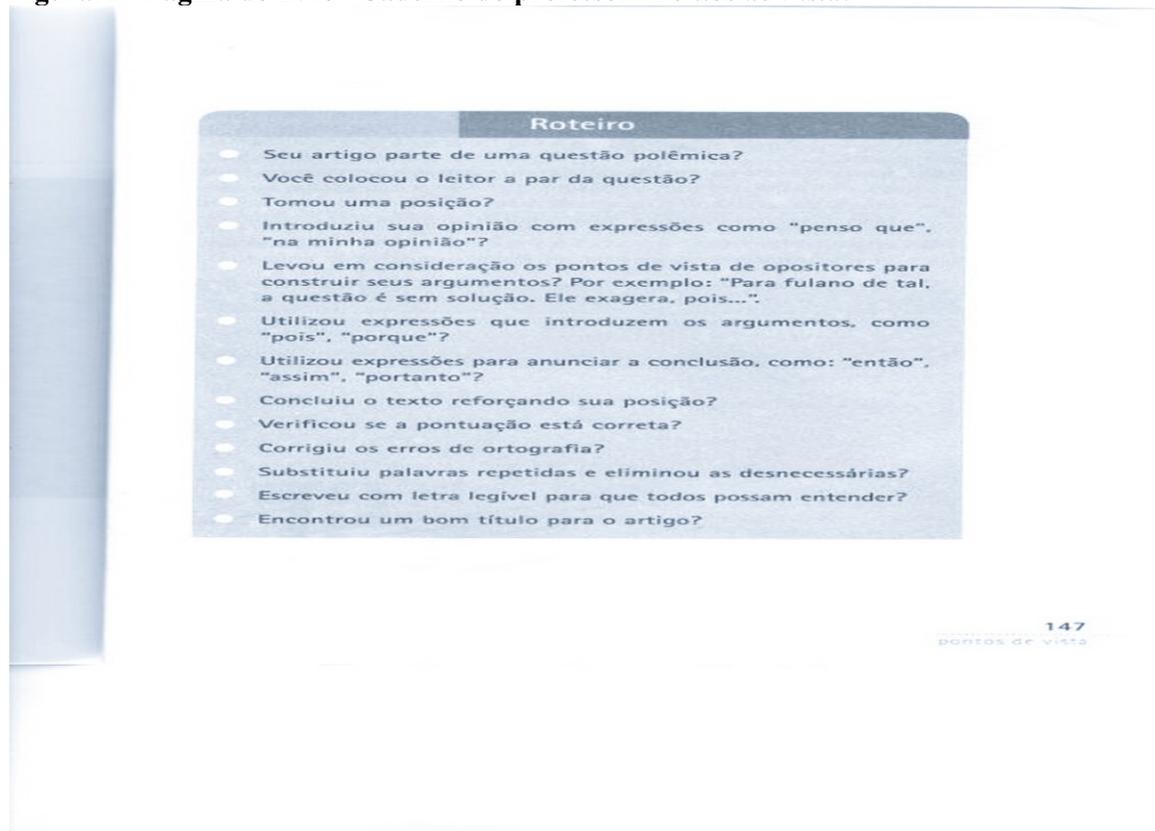
É justamente o que considera a *Olimpiada*. A proposta de um trabalho inovador para o professor, cujo principal objetivo é a mudança de olhar deste sobre as produções do aluno,

valorizando, propondo a ele reflexões, críticas, autonomia discursiva e principalmente, a oportunidade de construir e reconstruir novos sujeitos.

A OLP propõe uma nova sistemática de produções textuais e, sobretudo, de intervenções do professor. As orientações propostas no caderno do Professor apontam para uma metodologia completamente transformadora, tanto no Caderno *Pontos de vista* quanto no Caderno *Se bem me lembro*, como veremos a partir da foto da página do livro a seguir que apresenta as propostas gerais do concurso ao professor.

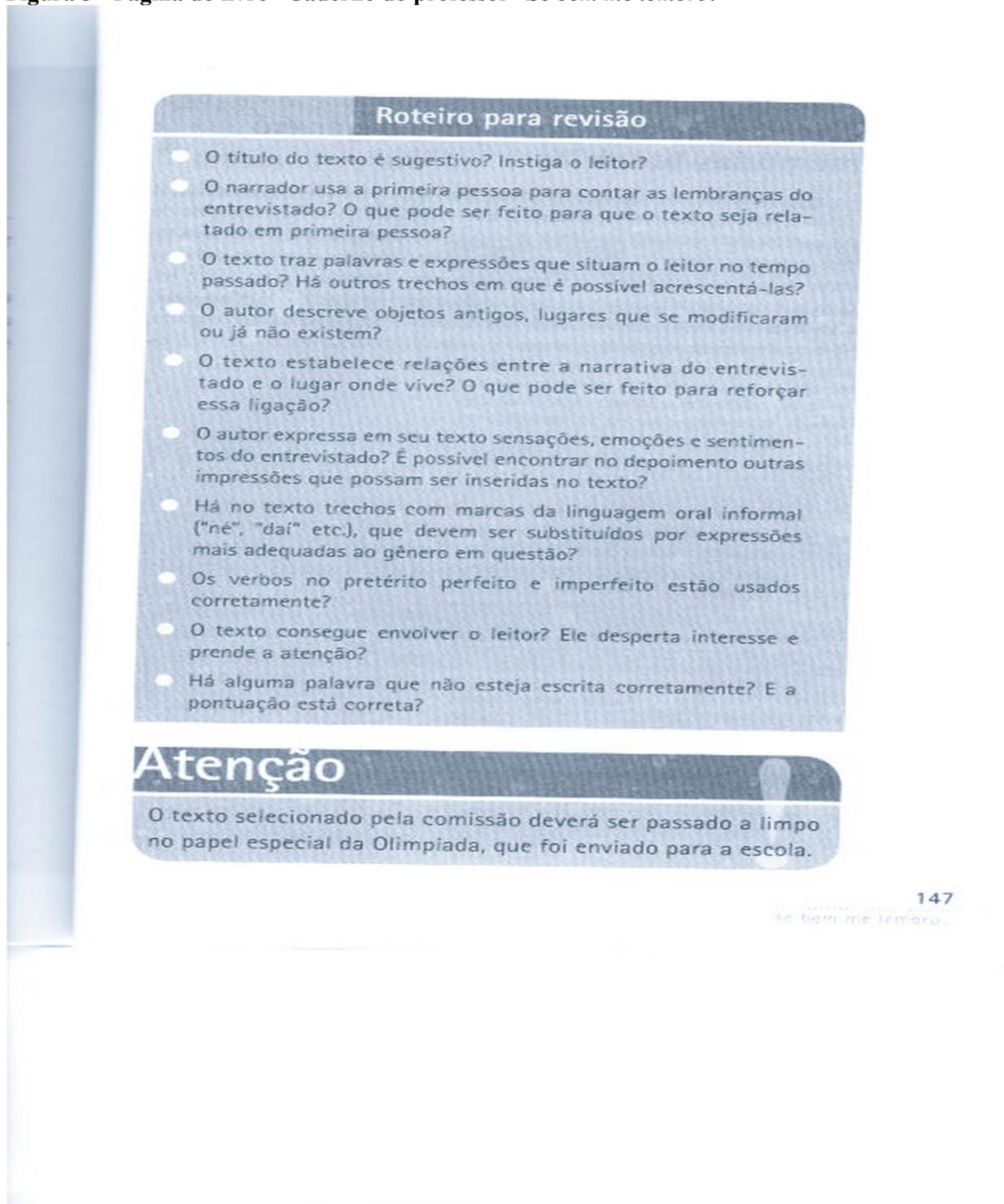
Ocorre que a OLP tem o cuidado de apontar para o professor os caminhos que ele deve seguir para ajudar o aluno a avançar na sua produção. Para isso, disponibiliza roteiros de atividades de interferências que devem ser observados em relação aos textos dos alunos. Como se vê a seguir:

**Figura 4 – Página do livro “Caderno do professor” *Pontos de Vista*.**



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2016

Figura 5 - Página do livro “Caderno do professor” *Se bem me lembro*.



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br). Acesso em: 15 jan. 2016.

Como se vê, as propostas apresentadas nas figuras 4 e 5 apontam para um trabalho sistemático e organizado, em que o professor é inserido no processo com o papel de instigar o aluno a refletir sobre suas próprias produções. O roteiro parece seguir uma espécie de “bilhete” que o professor encaminha ao aluno com o intuito de fazer com que este retorne ao seu texto, questione e reveja aquilo já foi produzido e, havendo a necessidade, modifique

conforme apontam as instruções, bem como propõe Ruiz (2010) ao estabelecer o avanço do processo de escrita do aluno a partir da organização sistemática como espécie de bilhete, seja ele pelo texto corrido ou através de tópicos para apresenta os roteiros acima.

O que se percebe, a partir dos livros e cadernos disponibilizados pela OLP para os professores participantes do processo, é uma organização extremamente estruturada e pensada com a finalidade de propor ao professor que este construa em sua sala de aula de produção de texto um ambiente diferente daquilo que habitualmente se verifica nas escolas.

Não se pode negar que há uma preocupação de que o aluno retorne àquilo que ele produziu, e que a cada retorno ele possa modificar o seu texto ao ponto de propor o melhoramento do que está sendo construído. O fato do aluno, a cada reescrita, voltar àquilo que produziu e refletir sobre o que colocou no papel, sem dúvida, contribui para o avanço do texto, do uso da língua e, sobretudo, do sujeito/aluno.

Mas as propostas de intervenções da OLP não param por aí. Além das instruções de intervenção propostas em cada roteiro, ela disponibiliza um capítulo de revisão das versões produzidas pelos alunos correspondentes a cada modalidade de gênero do concurso.

No caso da modalidade *artigo de opinião*, especificamente, a OLP constrói no Caderno do Professor um capítulo de revisões intitulado “Revisão Final”.

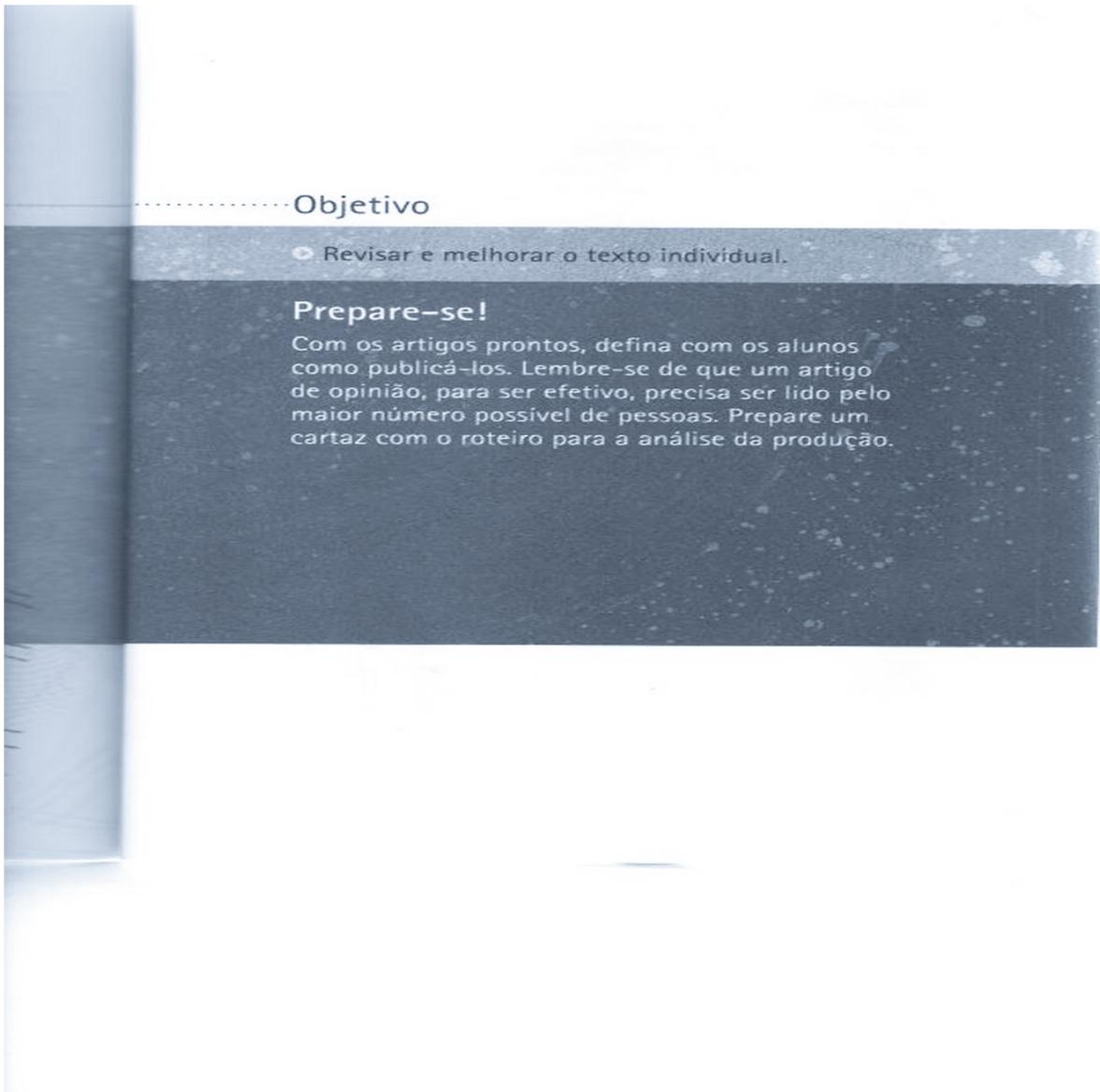
**Figura 6 – Página do livro “Caderno do professor” *Pontos de vista*.**



Fonte: Site escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em 17 jan. 2016.

Nesta seção, a OLP apresenta sua proposta de revisão e de melhoramento de cada texto a partir da leitura de outras pessoas. Observe o que as orientações propõem na figura 7:

Figura 7 – Página do livro “Caderno do professor” *Pontos de vista*.

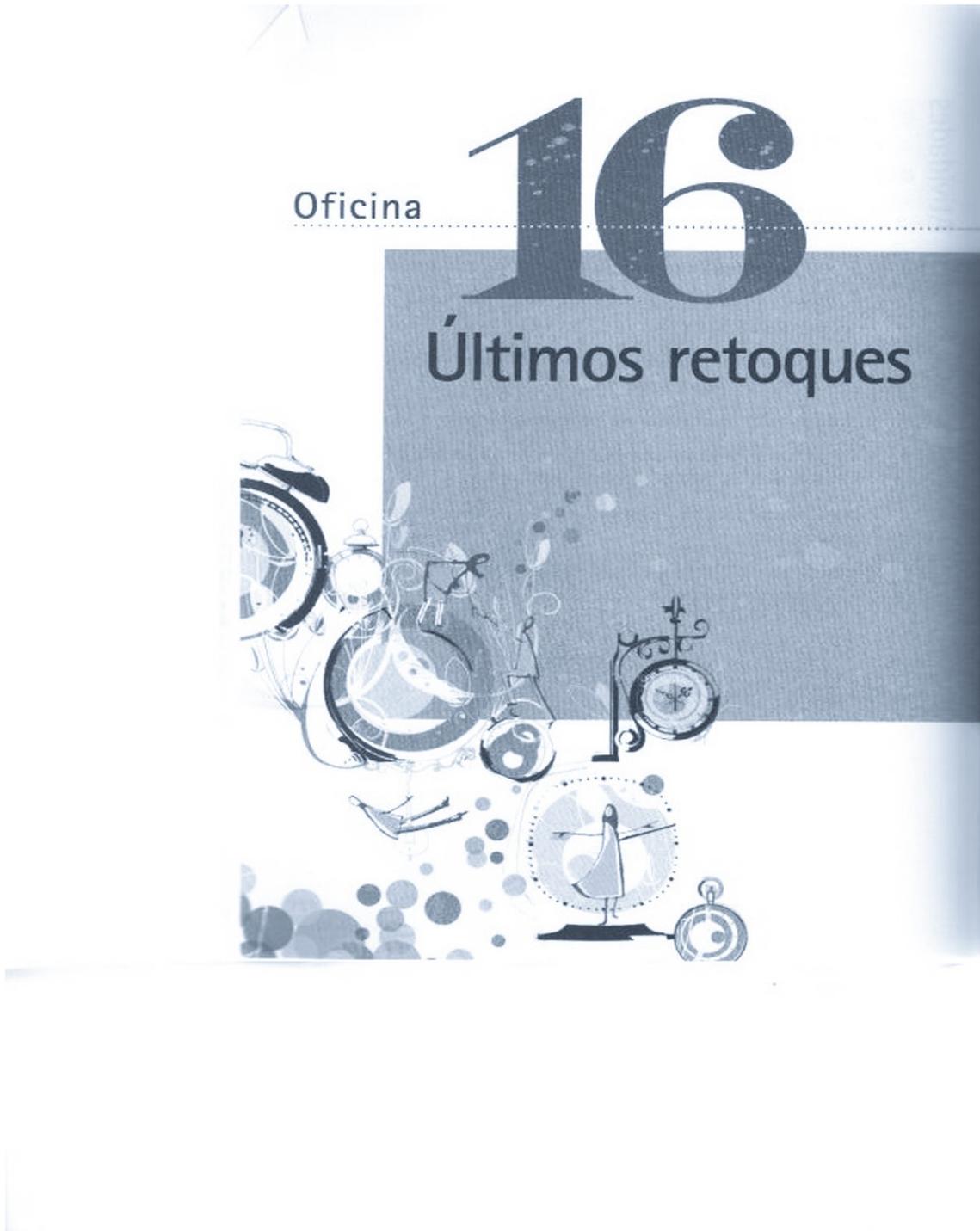


Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

Como se verifica, a proposta de intervenção orienta o professor a tratar o processo de produção textual do aluno a partir de atos contínuos, trabalhando com revisões individuais como mostra a página acima, mas também com revisões coletivas como propõe a preparação da página. Tais estratégias corroboram com a sistemática de ensino de língua interativa. Os sujeitos buscam o melhoramento de suas produções através dos múltiplos olhares de retorno ao texto e da interação entre os sujeitos.

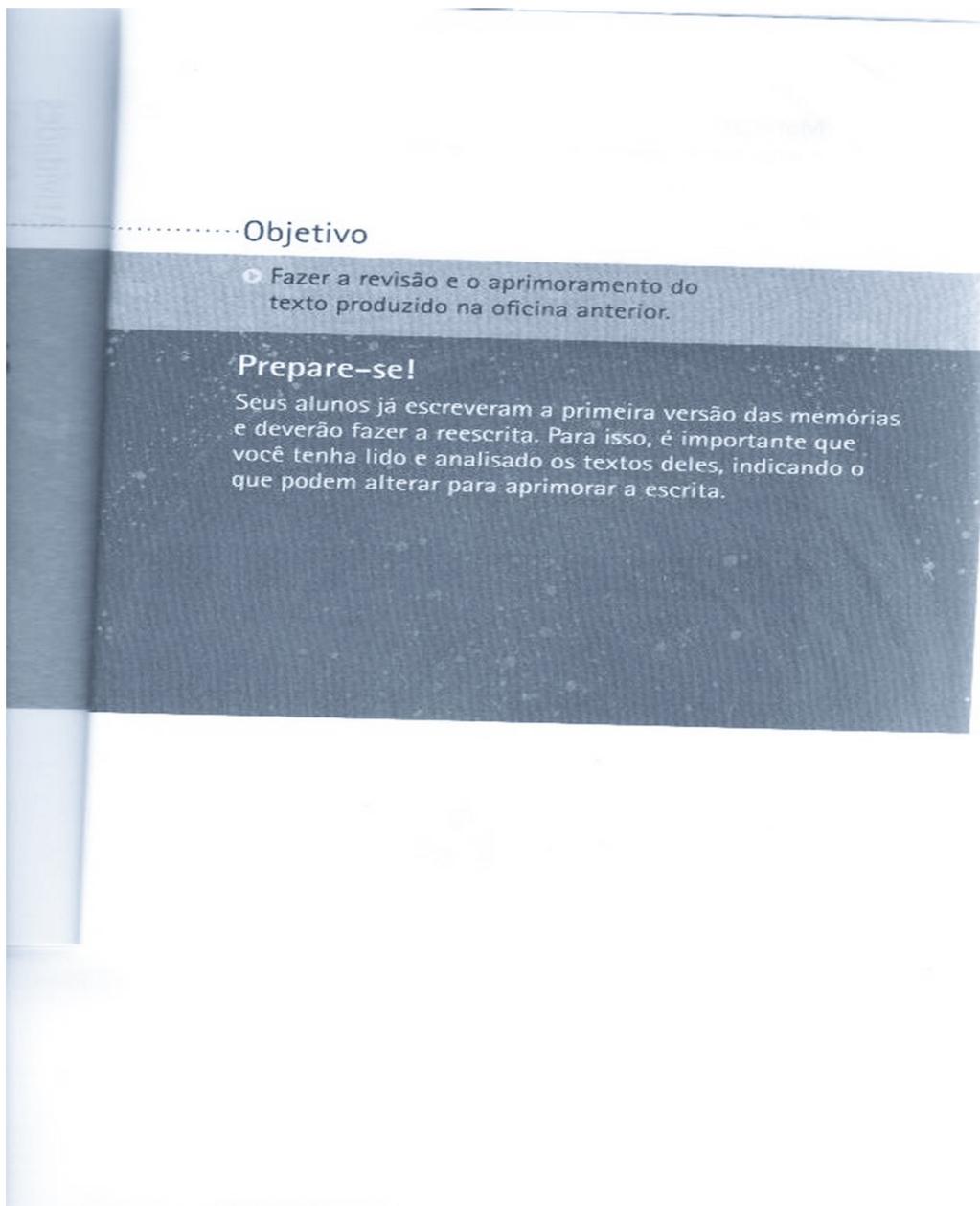
Em relação ao gênero *Memória literária*, a OLP Constrói um capítulo final intitulado “Retoques finais”, que assim como na modalidade anterior, visa o aprimoramento dos textos produzidos.

Figura 8 – Página do livro “Caderno do professor” *Se bem me lembro*.



Fonte: Site escrevendo o Futuro Disponível em:< [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em 18 jan. 2016.

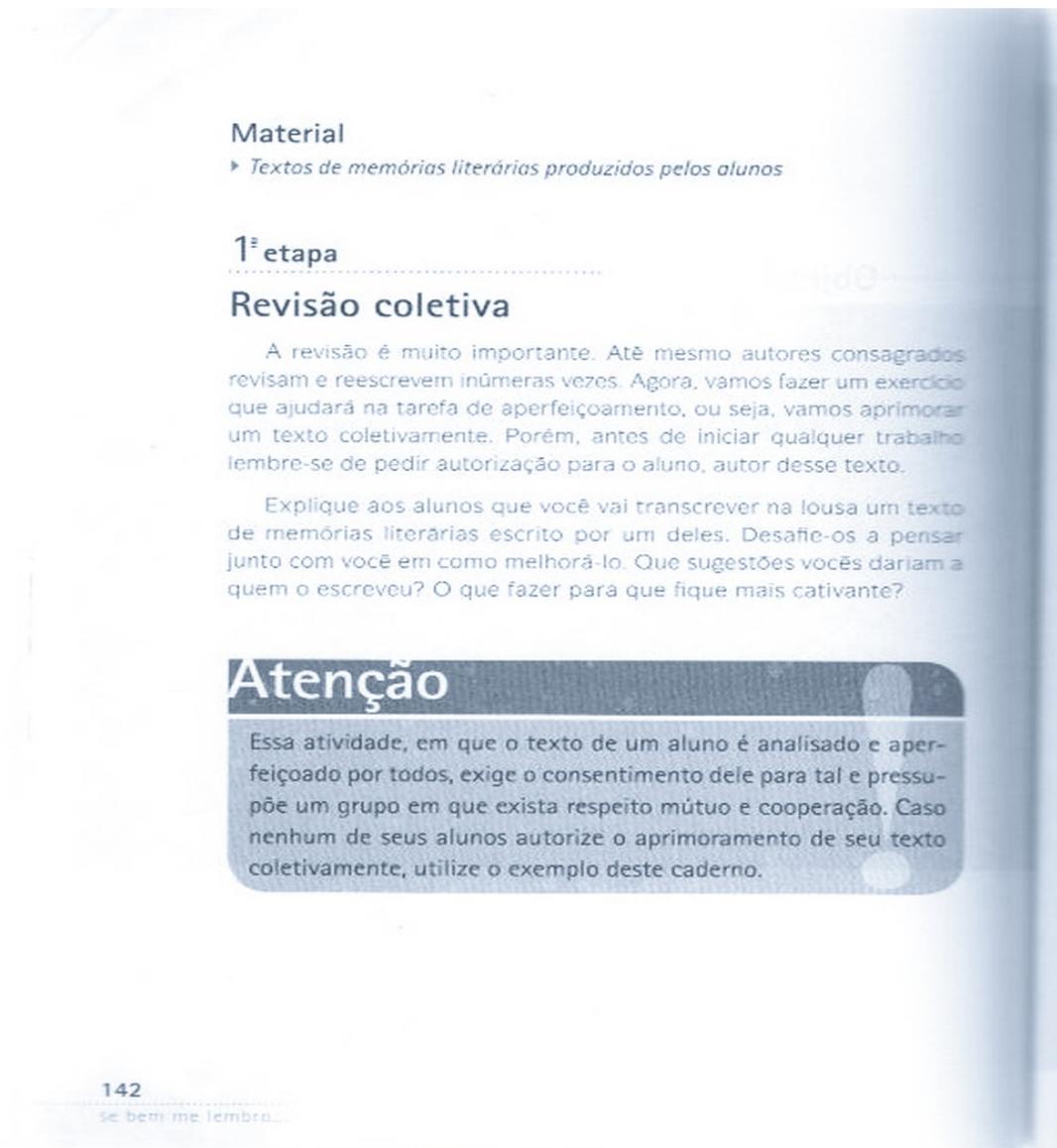
Figura 9 - Página do livro “Caderno do professor” *Se bem e lembro*.



Fonte: Site escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

Nesta seção do Livro “Caderno do professor”, a OLP especifica como a intervenção deve ser feita. Lembrando que mesmo antes da reescrita, cada professor deve ter lido e apontado os pontos em que devem ser reformulados. Ainda, para as produções de *Memórias*, a OLP propõe intervenções finais do tipo individual e coletiva, a fim de que o aluno mais uma vez retorne ao texto para revisar o que produziu com o objetivo final de melhorar o que for necessário. Vale lembrar que tais propostas são apresentadas ao professor e este articulará a atividade de revisão.

Figura 10 – Página do livro “Caderno do professor” *Se bem e lembro*.

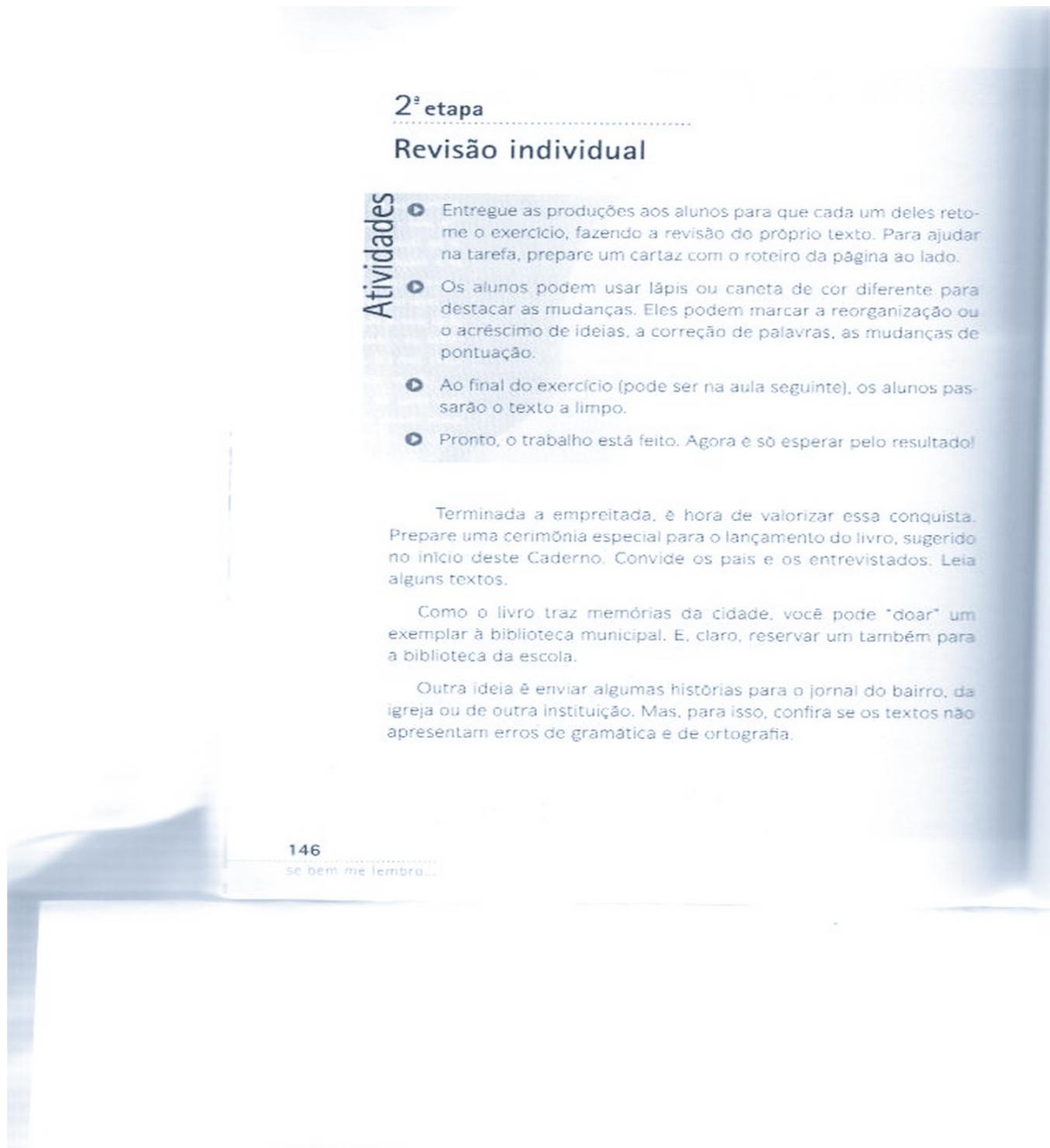


Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

A partir da orientação pela Revisão coletiva, a proposta é concentrada na ideia de que, mediante a autorização do aluno que teve o texto selecionado, ainda no processo de construções em sala de aula, os demais alunos possam corrigir eventuais problemas e sugerir possíveis melhoramentos no texto do colega. A ideia é a de reconhecer/identificar no texto do

outro colega possíveis problemas e ao mesmo tempo relacionar ao seu próprio texto a fim de verificar se estes mesmo problemas ocorreram.

**Figura 11 – Página do livro “Caderno do professor” *Se bem e lembro*.**



Fonte: Site Escrevendo o Futuro. Disponível em: < [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br) >. Acesso em: 18 jan. 2016.

Como se observa, após a revisão coletiva realizada pelos próprios alunos, sob a supervisa do professor em sala, todos têm seus textos devolvidos, revisados e, com isso, passam a reescrever a última versão do processo, tendo em vista que a etapa seguinte é a seleção dos alunos finalistas.

Dessa forma, fica evidente reconhecer que as orientações apresentadas pela OLP apontam para um trabalho contínuo, em que concebe o texto não apenas como um produto final, mas como um processo estruturado e didático de produções, revisões e reescritas.

Pensando assim, verifica-se que a proposta de trabalhar com produções textuais em sala de aula, conforme a sistemática da OLP, representa um trabalho de reflexão e autoconstrução, o que mais uma vez justifica as razões em pesquisar o trabalho do professor durante as produções escritas em sala de aula.

Inicialmente, o que já foi possível identificar de pronto e em comum com a leitura inicial das versões colhidas é o que, via de regra, já se sabe: que o trabalho de intervenção dessas professoras tem o objetivo primeiro de destacar os problemas nos textos dos alunos (intervenções que aparecem como uma espécie de “caça erros”, ou seja, sobre o que há de ruim no texto).

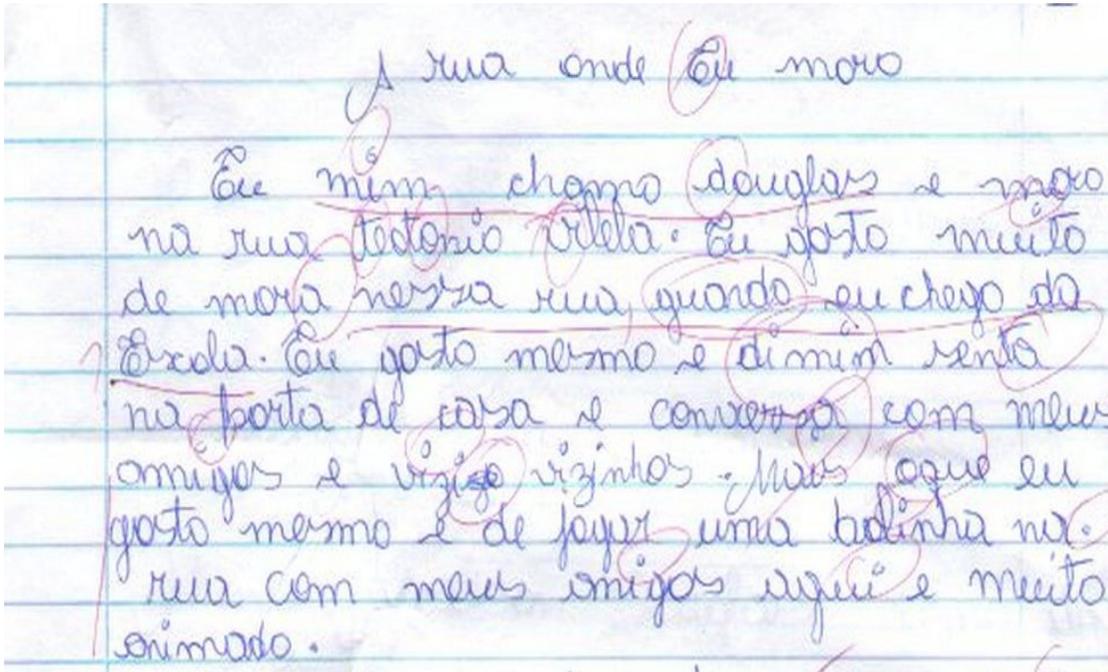
Como se verifica a seguir, a preocupação inicial ao receber um manuscrito, parece ser a de sanar ou atenuar a quantidade de inadequações normativas da língua identificadas ao longo dos escritos, o que, ao mesmo tempo, resulta em abandonar, ainda que momentaneamente, outras questões tão relevantes quanto os aspectos gramaticais, como a própria identificação do gênero textual, a estrutural textual (margens, espaçamento), a semântica das palavras, a legibilidade das letras, etc.

Em face do caminho reflexivo até aqui percorrido, passaremos a observar os textos coletados, bem como as interferências construídas por cada professora ao longo dos processos de escrita.

#### **4.2 A professora 1 e as interferências responsivas nos textos de seus alunos participantes**

A princípio, cabe lembrar, que o material analisado a seguir compõe apenas as primeiras versões dos alunos participantes da turma de P1.

✓ **Fragmento do texto 1 – versão inicial (transcrição na página 100)**



Foi solicitado pela professora que todos os alunos produzissem um artigo de opinião a partir das instruções apresentadas nas aulas anteriores à aula da produção. Mas como vimos no texto acima e veremos nos demais textos a seguir, o aluno constrói uma narração de fatos particulares de sua vivência, aproximando-se mais de uma espécie de memória, uma lembrança de sua história, sem apresentar estruturais do gênero solicitado, bem como a exposição de um assunto e a defesa de seu ponto de vista, desenvolvendo ou argumentando ou referente.

No entanto, os problemas desse texto não se limitam à estrutura do gênero textual, mas também às várias questões estruturais da língua (envolvendo problemas ortográficos, ausência de parágrafos, problemas com sinais de pontuação). Diante dessas questões, o que se coloca é saber como a professora pode ajudar o aluno a produzir uma versão melhor, tanto em relação à adequação ao gênero artigo de opinião quanto em relação ao uso da língua.

Observa-se que P1 atenta apenas para os problemas normativos da língua, pois todas as marcas apontam para estas questões. Como se vê, outros aspectos relevantes quanto às inadequações linguísticas não são contempladas pela professora, como os aspectos textuais, a margem direita do texto que aluno ultrapassou e o uso de letra legível, por exemplo. O que ocorre, contudo, é o olhar da professora sobre as inadequações normativas que parece prevalecer.

Sobre isso, Faraco (2008, p.60) lembra que “o que merece especial atenção é a sua concepção da linguagem não como estrutura, mas como ação – ação intersubjetiva que, como tal, se internaliza e se torna ação intrassubjetiva”.

As intervenções realizadas por P1 são, de um modo geral, amplas, no sentido prático, ou seja, são intervenções gerais, abordando vários tópicos de uma única vez. P1, talvez por uma quantidade maior de alunos participantes e talvez por não ter tido a preocupação de seguir as orientações propostas pela OLP, preparava, em suas correções, marcas cujo objetivo final tornaram-se trabalhosas e desafiadoras, tanto para si quanto para os alunos que aguardavam uma correção diferente (distinta da anterior) e que pudesse propor melhorias em seus escritos. Os alunos sabiam que, além de estarem participando de um concurso de redação, tinham consciência que ao receber seu texto iniciariam um novo trabalho: selecionar todas as marcas deixadas para só em seguida analisar uma a uma e realizar a reescrita. Todavia, essas reescritas não aconteceram, pois os alunos não entenderam o que lhes foi solicitado, o que resultou em apenas uma versão de cada texto.

Os exemplos a seguir poderão ilustrar estas observações iniciais. Vale ressaltar, contudo, que a análise do material de P1 será feita a partir das modalidades de intervenções teoricamente já apresentadas na fundamentação deste trabalho, com a ressalva da modalidade “classificatória”, pois é única modalidade não identificada dentre as marcas deixadas por P1.

a) Intervenção indicativa.

Esta modalidade interventiva ocorreu na grande parte dos casos, pois a professora fez uso da estratégia indicativa, de forma mais ou menos acentuada. Vale lembrar que esta modalidade pode tanto aparecer na parte interna do texto do aluno, como se observa na imagem abaixo, como também situada na margem da folha.

✓ Texto 1 – Versão inicial (transcrição na página 100)

A rua onde eu moro  
 é um campo Douglas e mora  
 na rua Teodoro Vilela. Eu gosto muito  
 de mora nessa rua quando eu chego da  
 Escola. Eu gosto mesmo e diminui muito  
 na porta de casa e converso com meus  
 amigos e vizinhos vizinhos. Mas hoje eu  
 gosto mesmo e de fazer uma bolinha na  
 rua com meus amigos aqui e muito  
 animado.

Nesse dia 23 de junho, véspera de São  
 João. Teve fogo do Brasil foi ótimo logo cedo  
 eu e minha família fizemos uma feijão  
 minha mãe comprou milho fez confiteira  
 e Bolo, minhas tias Cláudia e Angélica  
 decoraram a frente da nossa porta com  
 temas do Brasil e fumamos. A noite  
 colocamos a tv na porta de casa para  
 assistir o fogo do Brasil.

Academias a feijão, batatas, feijão e  
 meus primos, tias e tios e uns vizinhos  
 saíram para rua e começamos juntos  
 quando o fogo acabou de sim começou  
 a festa de São João com muita dança  
 comidas e animação

Assim foi o meu dia na rua  
 Teodoro Vilela.

Esta é a versão completa do primeiro texto. Não tivemos acesso à discussão em sala de aula sobre cada produção (na verdade, nem sabemos se houve uma discussão particular entre a professora e o aluno ou uma discussão coletiva em sala de aula, assim como orienta a OLP, que os professores após as produções dos alunos proponham discussões individuais ou coletivas, a depender do gênero textual trabalhado).

Como se verifica, P1 produziu marcas interventivas em todo o texto, por meio de círculos e grifos. Não precisa ser especialista para entender que todas elas apontam problemas diversos e gramaticais, como: uso de preposição (situações de regência), uso de letras maiúsculas e minúsculas, grafia das palavras, conclusão de ideias do texto e pontuação. Certamente, o aluno ao receber este texto com as correções terá um grande trabalho de compreender todas as marcas, bem como ao tentar solucionar cada problema apontado.

Desde já, compreende-se que, em razão do grande número de problemas apontados, não só pela quantidade, mas também pela diversidade de problemas normativos identificados por P1, o trabalho ficou longe de garantir uma reflexão ao aluno sobre a sua produção. Questiona-se o porquê que a professora recorre a essa estratégia de correção? Podemos apenas supor que se P1 possivelmente apontasse um problema por vez, este aluno talvez

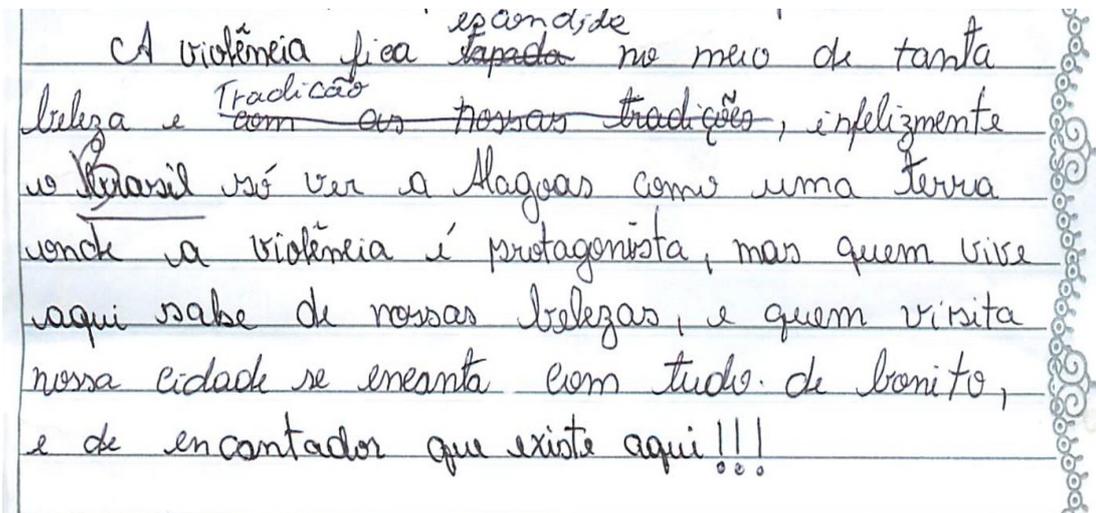
conseguisse desenvolver melhor suas ideias, por exemplo, com explicações mais precisas sobre acentuação gráfica, grafia das palavras e justificando para o aluno a necessidade do uso da norma culta na sua produção escrita.

Cumprido destacar, que não se deseja aqui apontar a intervenção indicativa como desnecessária. Pelo contrário, ela pode ajudar no processo de escrita, desde que as indicações sejam devidamente explicadas, objetivas e que o aluno consiga entender a razão de cada uma delas.

b) Intervenção resolutiva

Esta modalidade de intervenção também está presente nos textos produzidos pelos alunos de P1. Apesar de uma frequência menor do uso dessa modalidade interventiva pela professora, trata-se de um tipo de correção que pode ocorrer isoladamente ou até mesmo em concorrência com a modalidade indicativa, ou seja, quando primeiro o professor indica o local do problema e na sequência ele mesmo apresenta a solução por ela considerada. Então, a intervenção resolutiva ocorre quando a professora já apresenta de pronto a solução ao problema encontrado. Observemos o exemplo a seguir

✓ **Fragmento do texto 2 – Versão inicial (transcrição na página 100)**



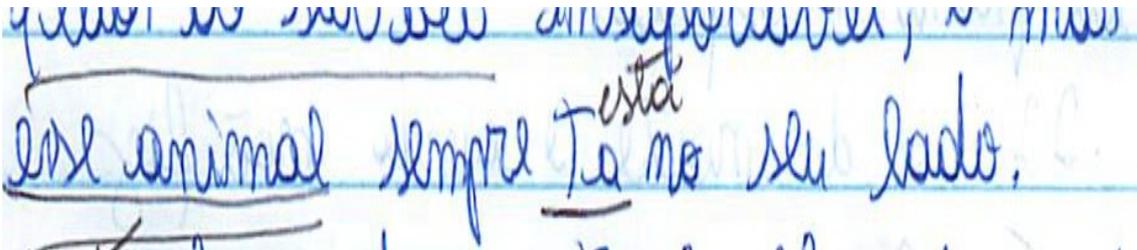
Como se vê, P1 considera um problema a palavra “tapada” empregada pelo aluno no trecho “A violência fica tapada...”. Ocorre, contudo, que a correção resolutiva neste caso se dá quando o docente corta palavra com um traço sobre e acrescenta na parte superior uma outra palavra, qual seja, “escondida”, cujo intuito era o de solucionar a aplicação lexical e semântica.

Talvez não seria uma possibilidade de P1 solicitar ao aluno que ao reler seu texto ele buscasse uma palavra que substituísse o termo “tapada”? Possivelmente sim, já desta forma, P1 cumpriria parte das orientações da OLP, propor ao aluno que retorne ao texto e identifique aquilo pode ser modificado, palavras, expressões, orações. Mas como vimos, não foi o que ocorreu.

Ainda no mesmo texto, P1 continua a propor soluções resolutivas, desta vez substitui o trecho “com as nossas tradições” pela palavra “tradição” apenas, bem como faz com a palavra “Brasil”, a qual o aluno escreveu a consoante “b” minúsculo e ela prontamente faz a correção e acrescenta o “B” maiúsculo sobre a palavra.

Pudemos perceber, de forma acentuada e repetitiva nos demais textos corrigidos por P1, que a intervenção resolutiva era marca comum em suas correções, assim como se verifica em mais um exemplo registrado a seguir.

✓ *Transcrição: esse animal sempre tá no seu lado,*



Marca sobre a forma verbal “está”, escrito pelo aluno “ta”.

Verifica-se que no momento em que a professora insere no texto do aluno aquilo que considera ser resolutivo ao problema encontrado, estamos diante também de operações linguísticas ou comentários aos textos conhecidos como operações dos tipo: substituição, adição, supressão e deslocamento (FABRE, 1987; FIAD, 1991), que envolvem o uso da língua, oral e escrita, como o que acontece no exemplo acima, em que aluno traz para o texto marcas de uma linguagem não padrão.

Apesar da incidência desta modalidade nos textos trabalhados por P1, tal situação não consiste em um problema para ela, pois não deixa de propor ao aluno uma nova ou outra possibilidade de palavras ou expressões. Vale destacar que esta modalidade de correção não é um problema, mas assim com as demais precisariam ser devidamente objetivas, explicadas a ponto de propor ao aluno a reflexão sobre aquilo que produziu. Essas mudanças ou possibilidades de mudanças poderiam ser propostas ao aluno para que este retornasse ao seu

texto ou pelo menos, no caso deste último exemplo, explicar ao aluno de forma mais didática o porquê dele não poder usar a expressão “ta” e sim “está”, como propõe a interventora.

E, por último, a modalidade interventiva identificada nas marcas deixadas por P1 é a que chamamos comumente de “bilhete”, assim como Ruiz (2010), ou Textual-interativa.

### c) Textual-interativa

Como vimos, as intervenções anteriores apontam, de maneira geral, para as questões normativas da língua, sejam elas apenas indicadas no corpo do texto ou já apresentando resoluções àquilo que foi considerado problemático nas produções. No entanto, como observaremos neste tópico, P1 também construiu intervenções textuais, aquelas em forma de “bilhete”.

Mas, vale ressaltar que além das modalidades já destacadas no material de P1, a modalidade “textual-interativa” é, segunda a autora, aquela considerada como sendo a que melhor conduziria o aluno ao avanço do texto, pois ela é produzida com forma de “bilhete” e assumiria o contexto de uma conversa particular que o professor estabeleceria com o aluno visando ao melhoramento do texto.

Os questionamentos supracitados, os quais apontaram questões mais amplas e sem proposta de reflexão pelo sujeito (aluno), acreditamos que todas as formas de intervir nos textos produzidos por alunos também possam contribuir para o melhoramento desses textos, pois as atenções devem se voltar em como essas outras modalidades são construídas para instruir o aluno a fim de que todas juntas ou isoladas possam atuar na construção dos sujeitos autores, sujeitos leitores; afinal, o primeiro leitor é o aluno, o autor de seu texto.

E assim, de nada valeria propor uma intervenção textual-interativa, mesmo sendo aquela indicada como a que possibilitaria melhorias e mais avanços textuais, sem que o professor possa estar preparado e capaz de construir essas mudanças, uma vez que para construir uma intervenção em forma de “bilhete” e a fim de propor mudanças na reescrita do aluno, o professor deve ter uma linguagem clara e objetiva. Além disso, será passado como um diálogo, ou seja, uma conversa entre aluno e professor, por isso é que tudo deve estar muito claro para o aluno, organizado, sistemático e planejado pelo professor.

É preciso levar em conta, nesse processo de intervenção, que o aluno, por mais habilidades que já tenha adquirido com a escrita, espera que caminhos e apontamentos sejam propostos por seu professor com a finalidade de aprimorar suas escritas ou até mesmo de aperfeiçoar aquilo que ainda está em fase prematura de construção.

Nessa direção, os exemplos que seguem apresentam que a modalidade (textual interativa) está presente, porém as informações parecem não ser muito claras para o aluno, o que, de certa forma, compromete todo o trabalho dialógico de construção, tendo em vista que a escrita é um processo de intensas dedicações, cuidados por ambas as partes. Além do mais, trata-se de uma atividade que requer todo cuidado não só pelo aluno, mas, sobretudo, voltado para a didática do docente em obter resultados de avanços nas produções construídas pelos alunos.

✓ **Intervenção de P1 – Texto versão inicial**

Quando acontece, Tenho medo de sair de noite, eu vejo um cenário diferente. Eu acredito em um país melhor, "Pátria amada Brasil!"

Precisa melhorar:

- \* Concisão / Coerência / Clareza;
- \* Originalidade;
- \* Coesão;
- \* Pontuação;
- \* Paragrafos.

Conte comigo!



Transcrição:

Precisa melhorar:  
 \*concisão/coerência/clareza  
 \*originalidade  
 \*pontuação  
 \*paragrafação  
 Conte comigo!

O professor produz um pequeno “bilhete” após o texto do aluno, aponta questões que este aluno talvez nem conheça ou muito menos saiba transformá-la em sentidos construtivos ao seu escrito.

Ocorre que P1 escreve um “bilhete” marcando pontos que o aluno precisa melhorar. Porém, como se vê, esses pontos que contemplam aspectos como “originalidade”, “coesão”, “coerência” necessitariam ser definidos pelo professor com orientação dos procedimentos a serem adotados.

O problema está, talvez, em este aluno nem saber o que significam esses termos, tampouco como adaptá-los ao seu texto, o que acaba resultando em um trabalho desconexo do professor sobre o processo de construção do texto do aluno, apesar de ao final do “bilhete” P1 se apresentar à disposição do aluno quando coloca “Conte comigo”.

Tudo ainda parece permanecer vago e amplo demais, além de muito confuso, e, porque não pensarmos que para a compreensão de P1 também? Talvez, sim, já que se tratam de temas complexos e difusos. Termos como “originalidade”, “coesão” e “coerência” são aspectos que necessitam ser explicitados, desenvolvidos e trabalhados previamente em sala de aula.

Nesse sentido, sabe-se que a “coerência” está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido global para o texto, sendo o que permite que se estabeleça no texto alguma forma de unidade ou relação significativa entre seus elementos, e dado que isso só se dá na interação.

A “coesão”, alguns autores como Charolles (1978); Heinemman e Viehweger (1991); Van Dijk e Kintsch (1985) conceituam esses fenômenos como:

*Coesão* é o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequencias veiculadas de sentidos.

(Itálico nosso)

*Coerência* diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculada de sentidos.

Para Koch (1984 e 1989), ambos os conceitos, *coesão e coerência*, são o “verso e o reverso” de uma mesma realidade, ou seja, na construção dos sentidos no texto. Esses conceitos apesar de serem sempre mencionados como interligados, têm sentidos distintos, bem como defendem autores como Beaugrande e Dressler (1984); Charolles (1978); Heinemman e Viehweger (1991); Van Dijk e Kintsch (1985) entre outros.

Ora, como se detecta, a natureza semântica e construtiva desses temas são abundantemente complexas e reflexivas, o que deveria conduzir a atuação dialógica de P1 para um caminho um tanto mais expressivo e claro para o aluno aprendiz, para que esse percebesse a natureza imanente e inconclusa de cada versão produzida, porém, o que se vê é que esta oportunidade foi abandonada, independente da razão que instigou este trabalho interventivo de P1, e provocando uma reflexão confusa e mais uma vez inconclusa para o aluno, o que pode mais uma vez ter justificado as não reescritas pelos alunos.

Especificamente, neste exemplo interventivo, P1 perdeu a oportunidade de se aproximar do aluno através do seu texto. Ao usar termos tão amplos, confusos e questionáveis, seu trabalho resultou em algo despreparado e sem o devido cuidado de mostrar a esse aluno aquilo que ele poderia vir a transformar a cada etapa de reescrita e até mesmo provocar no aluno o desejo pelo seu texto, pela escrita e por que não pela leitura? Esta é requisito essencial para todo e qualquer processo de ensino, aprendizagem da língua, de forma ampla, e do processo de escrita, de forma particular.

Em outra situação, P1 ao realizar a leitura do manuscrito, propõe intervenções indicativas, porém, como poderá ser visto no exemplo a seguir, a proposta de mudança parece refletir em uma conotação vaga para o aluno. Observe:

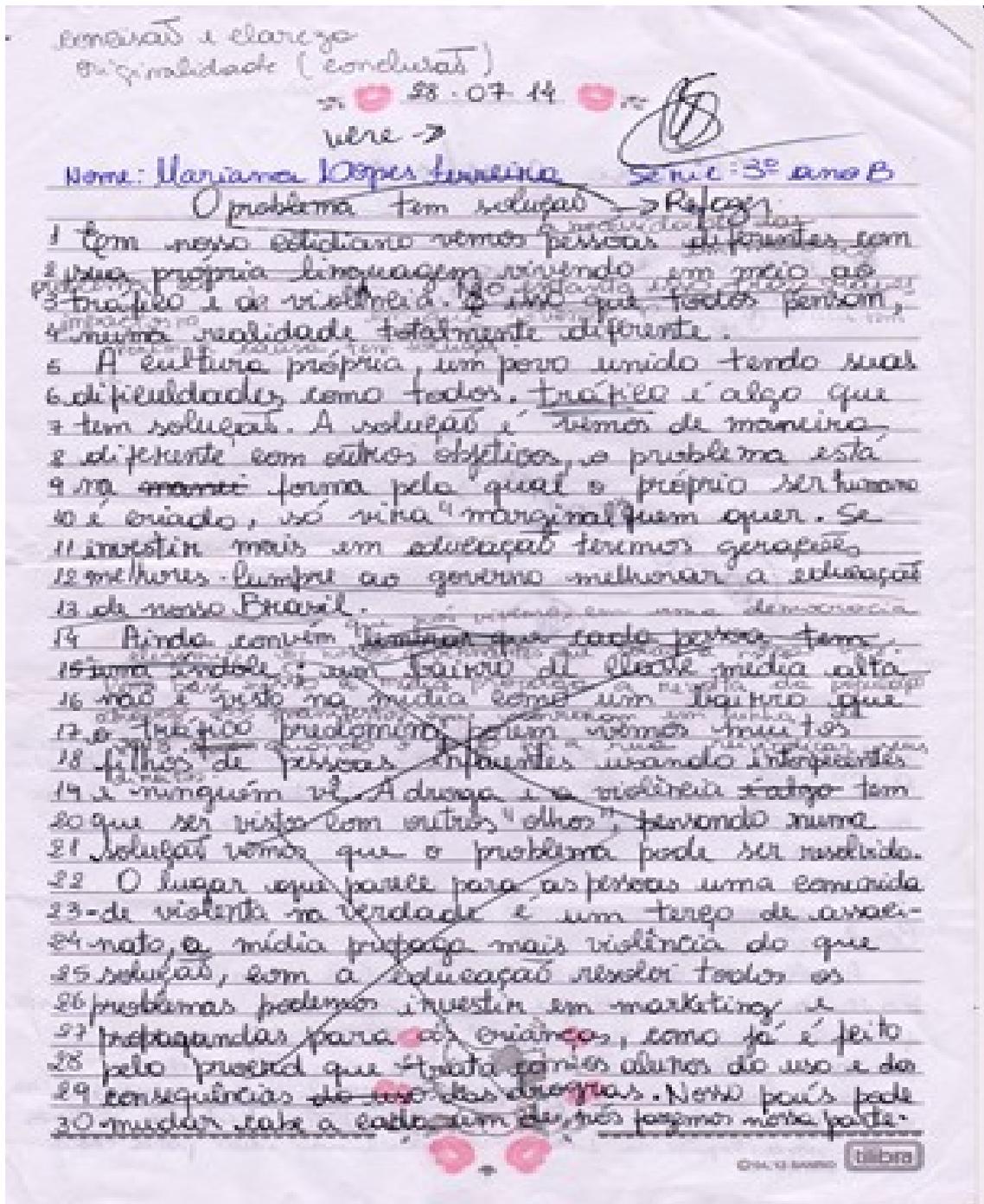


que realizava as tarefas da escola e ao mesmo tempo punir aqueles que não faziam. No entanto, essa ideia parece não vigorar nos dias atuais e o visto tem conotação diversa, sendo, portanto, significado de que a atividade foi visualizada pelo docente e assim, ele marcou “visto”.

A outra marca trata-se da inserção da palavra “pois” no lugar de “onde” na primeira linha do texto. Mais uma vez, a marca seguiu com omissões de explicações ou justificativas. Outra se trata da inclusão da palavra “atrás” (representando uma marca resolutiva).

Dentre todas as marcas deixadas por P1, ao longo de todas as produções, esta parece ser a única em que adentrou nas ideias e nos sentidos do que foi escrito pela aluna. Observe que as marcas parecem se confundir, pois tanto o texto produzido pela aluna quanto as marcas de P1 foram escritas com canetas da mesma cor, no entanto, essa dúvida foi imediatamente sanada na coleta dos materiais. P1 fez diversos destaques no texto da aluna, pois considerava que esta se destacava em relação aos demais alunos e acreditava que ela poderia seguir para as próximas etapas do concurso. Além das marcas no corpo do texto, P1 também faz marcações interventivas nas margens da folha, como se observa.

✓ Texto 4 – versão inicial (transcrição na página 101)



Essas experiências determinam e confirmam a importância do papel do docente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a fim de que os alunos possam desenvolver suas capacidades autônomas diante da escrita, fazendo das ferramentas dialógicas em todos os contextos da vida social.

Como se vê, as questões que permeiam o trabalho do professor, como uma atividade interativa e de construção de sentidos e sujeitos que envolvem a construção do processo de

ensino da língua, remetem a Bahktin (1986), como lembra Marcuschi (2008, p. 20), ao dizer que a língua deve ser tratada como um conjunto de práticas enunciativas e não como formas desconexas: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal. Logo, a língua é um fenômeno social”.

Corroborando com essa ideia, os argumentos de Antunes (2007) são no sentido de que a língua não é somente meio de mera comunicação, é um exercício de constituição da espécie humana, por isso não basta estudar ou evidenciar, no processo de ensino, as nomenclaturas, tendo em vista que o discurso não se constitui de regras gramaticais, mas de um apanhado de conteúdos. Desse modo, portanto, perceber que há mais elementos do que simplesmente “erros” ou “acertos” gramaticais. A língua, nessa perspectiva, deve ser pensada como um fator social, que se desenvolve e se transforma a partir da construção com o “outro”.

#### **4.3 A professora 2 e as interferências responsivas nas versões de textos de uma aluna finalista**

Como já apresentado em nossa metodologia, o material coletado da docente P2 contempla versões produzidas por apenas uma única aluna, aquela que foi se destacando ao longo das produções e teve seu texto inicial selecionado por P2 para continuar no processo de reescrita até a versão que deveria ser apresentada ao certame. Segundo a professora, esta aluna foi a que mais mostrou interesse em participar do concurso, não obtendo falta nas aulas de Língua Portuguesa e participando de todas as atividades da OLP preliminares à produção dos textos e dentre os requisitos como frequências às aulas, cumprimento das atividades e reescritas, acabou tendo seus textos selecionados por P2 e desenvolvidos até a fase final do concurso, tornando-se, assim, uma das finalistas na modalidade *Memória literária*, pelo Estado de Alagoas.

De acordo com depoimento de P2, a aluna avaliada para permanecer e dar seguimento aos procedimentos do certame foi, desde o início, instigada a escrever, sobretudo, quanto à curiosidade de possíveis novas mudanças ou melhorias que ela própria poderia realizar em seus textos a partir das intervenções propostas por sua professora, motivos os quais também contribuíram para conduzi-la à fase final do certame e à premiação como finalista na etapa do gênero Memórias Literárias do concurso OLP -2014.

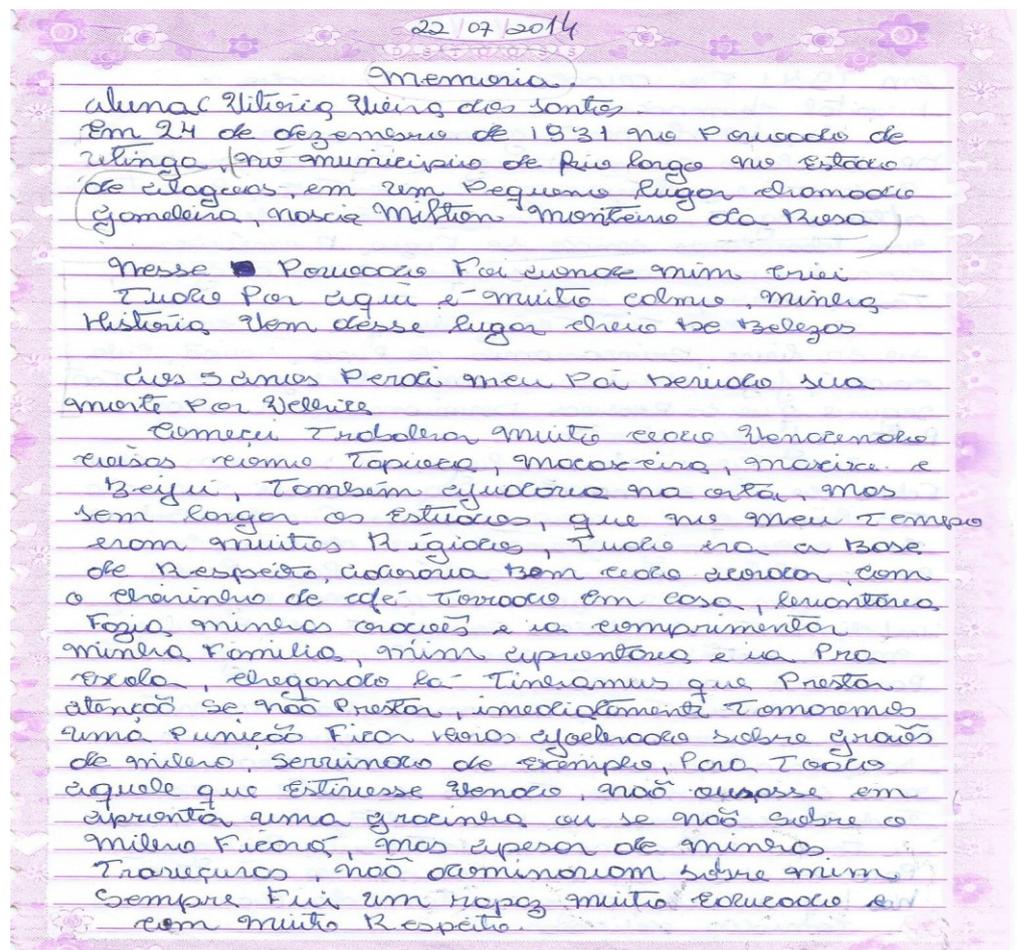
Observaremos a seguir como as marcas apresentadas por P2 destacam-se por apresentar uma nova proposta, simples, discreta, porém incisiva, determinante e clara para as

mudanças, compreensões e reflexões no processo de escrita, bem como para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

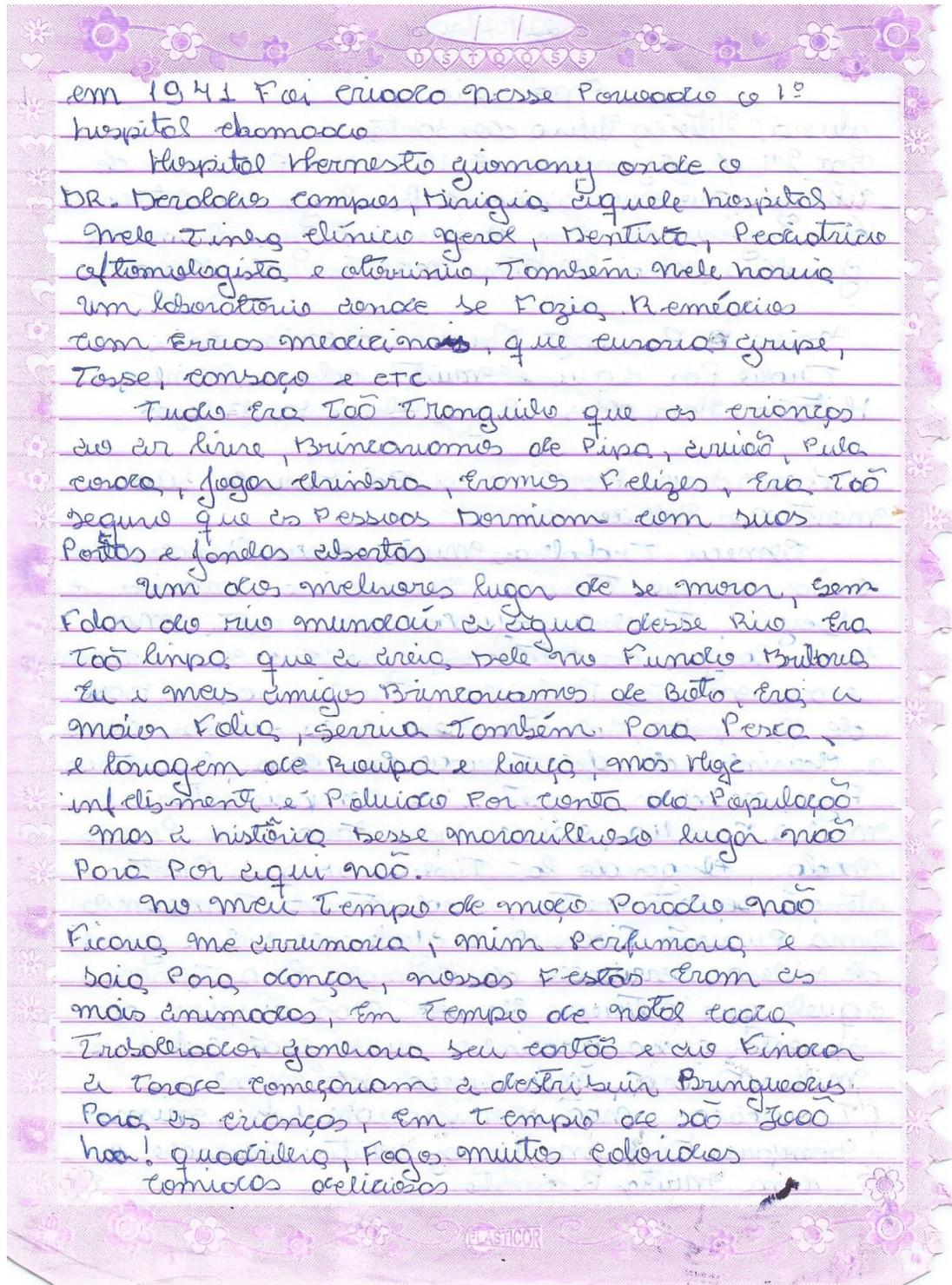
Passamos, então, a partir de agora, a voltar os nossos olhares aos textos e marcas deixadas por P2 e entender quais foram essas propostas e como elas se deram, além do mais, como cada proposta tomou caminhos que resultaram em mudanças reais e conduziram a aluna ao êxito do certame.

Inicialmente, quando a proposta foi lançada em sala de aula por P2, após um intenso período de conhecimento do gênero textual *Memória literária*, pesquisas individuais e coletivas sobre o tema “O lugar onde eu vivo”, foi então feita a solicitação para que todos produzissem uma memória a partir das seguintes possibilidades: que esta história retratasse algo vivido por si ou que o aluno retratasse em seu texto uma memória de fatos vividos por outra pessoa. Os trabalhos iniciaram e a aluna produziu uma versão inicial em sala de aula de aproximadamente 3 (três) laudas, sendo: uma folha frente e verso e mais uma página apresentando dados da história a qual apresentava interesse em desenvolver. Observe:

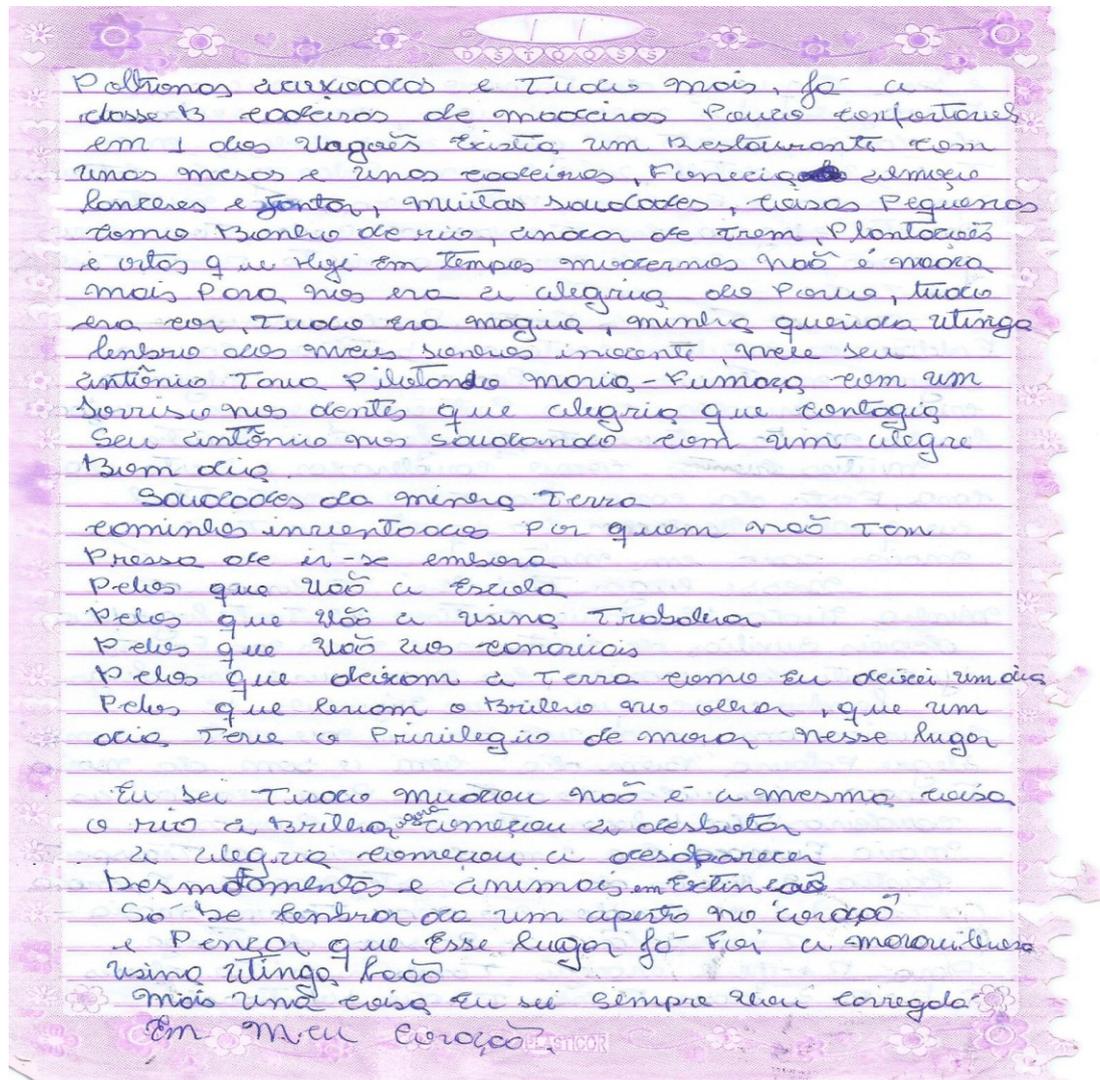
✓ **Texto 5 - Versão inicial - Frente 1(transcrição página 101). Versão 1 – Verso 1**



## ✓ Versão Inicial. Verso 1



✓ Texto 5 - Versão 1 – Frente 2



É possível observar que essa versão inicial já apresenta diferenças em relação às versões anteriores corrigidas por P1. O texto apresenta, ainda que de forma bastante sucinta, características que remetem ao gênero solicitado *Memória literária*. Este texto induz supor que a discente já mostra determinado interesse pela escrita, apesar da estrutura textual apresentar divergências de margens, paragrafação, há que se considerar que há, sem dúvida, um olhar reflexivo desta aluna, além da quantidade de informações trazidas ao texto por ela.

Após esta versão inicial, P2 inicia o trabalho de intervenção. Observou-se, a princípio, que a professora já parte para a construção de um “bilhete”, ou seja, modalidade interventiva partiu com a textual-interativa, para propor as primeiras mudanças no texto de sua aluna. Observe a seguir como ela se deu:

*Transcrição:*

*Releia seu texto e considere os pontos relevantes que precisam ser resgatados na visão do Sr. Vielton. Veja também a organização, articulando um parágrafo ao outro. Que tal criar um título. Pense na introdução do seu texto de uma maneira envolvente e informativa. Vamos lá?!*

Releia seu texto e considere os pontos relevantes que precisam ser resgatados na visão do Sr. Vielton. Veja também a organização, articulando um parágrafo ao outro. Que tal criar um título. Pense na introdução do seu texto de uma maneira envolvente e informativa. Vamos lá?! 

A intervenção de P2 resgata uma aproximação com o aluno. O texto interventivo, por sua vez, é construído como um diálogo, como se dois sujeitos estivessem em uma conversa amigável, porém construtiva.

O ponto inicial se dá quando P2 propõe que a aluna retorne ao seu texto para selecionar aquilo que há de mais relevante de informações, e que, além disso, ao retornar fique atenta à estrutura textual do gênero trabalhado, qual fosse *Memória Literária*.

Outro ponto diverso da intervenção, proposta pela docente, trata de sugestão de criação de um título, o que nesta situação P2 solicita que a aluna pense em um título que seja “envolvente”, com a finalidade de atrair o leitor. A preocupação de P2 em esclarecer que o título é o chamamento do texto e que por essa razão ele deve ser “envolvente e criativo”.

Contudo, nesta primeira intervenção, P2, diferente da primeira intervenção de P1, não apresenta a preocupação de trabalhar questões gramaticais. Além disso, em todo texto interventivo, P2 usa verbos motivadores no imperativo, como: releia, veja, pense, além de expressões sugestivas como “Que tal”, que implica não em dizer como deve ser feito, mas em propor como pode ser feito cada ajuste.

Recebida essas informações, a aluna constrói uma nova versão:

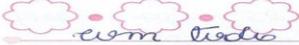

25.07.2014  
 Passando a infância

Existem várias maneiras de dizer... Hoje viajei no tempo, especialmente no passado há no período de férias, no município de Rio Largo no Estado de Alagoas. Em um pequeno lugar chamado Comelânea nasceu Milton Monteiro da Rosa.

Nesse lugar morava um Pai simples, trabalhador de da usina têxtil, onde eu costumava trabalhar de acordo com o cargo exercido na empresa. Então, Vici já imagina! tinha ruas para todos os tipos de funcionários os mais ricos recebiam casas mais formosas e maiores com ruas asfaltadas e pedrim em frente de casa. Já dos humildes operários as casas eram cobertas uma nas outras deridindo uma parede de cimento, as ruas eram de barro, não tinham esgoto. Inclusive a minha era uma dessas, as casas eram um só padrão um só modelo Por dentro e Por fora. Entende? Se Você conhecesse minha residência já sabia como era a do vizinho. Mas mesmo com toda simplicidade organizadas e limpas: tinham uma porta na frente e cuidávamos de animais, como galinha, ovelhas...

A vida aqui era muito tranquila nesse Relógio era o tempo. Além que tempo! não tínhamos pressa andávamos a pé a cavalo ou de trem. Esses eram os únicos meios de transporte à época tinha função nova

credeal



 com tudo vapor! movida a lenha  
 com duas classes: A e B na Primeira classe  
 os Passageiros que tinha condições com  
 sentados em Bancos elevados tudo muito  
 sofisticado e tudo mais. Já a segunda,  
 as cadeiras eram de madeira Pouco confortáveis.  
 Mas todos chegaram ao destino do mesmo jeito.  
 Noquele tempo acordava cedo com o  
 marceneiro de madeira de café torrado. tinha  
 um ritual que gostava que fosse eternizado.  
 Por todos rezava. Pedia bênção aos meus  
 Pais e ia Para a escola nos no caminho  
 cumprimentava a todos com um Bom dia!  
 Tia tia Bom! chegou a exida onde o ensino  
 era bem rígido e tudo era a base do  
 respeito, o que não mim agradava, era o  
 castigo Pais se fizese uma trançadura uma  
 trançadura de mal gosto a Professora  
 imediatamente uma Palmada com a régua  
 batia e sobre grãos de milho ficava.  
 Ninguém queria ficar! mas também  
 ninguém esperava.  
 Nessa época não tinhamos entretenimento  
 como: computadores, celulares... Nossa mãe  
 diversão era nadar no rio Municipal  
 Rio que banha algumas cidades de Itaipava  
 tinham suas tão limpidas e transparentes  
 que chegava a brincar de conta Pedras  
 no fundo do rio. Enquanto isso as  
 mulheres louçavam roupas e laços  
 contando músicas que a melodia

credeal

Texto 6 - Versão 2 - Parte 2



 Souro em minha imaginação  
 Para não saber se ziguei em meus  
 Pensamentos ou mergulhou noquele rio  
 de inspiração. Era uma sensação mora-  
 vileros, algo que é indescritível, momentos  
 gostosos de liberdade tão diferente de agora.  
 Hoje eu tempo que a modernidade  
 me encanta também me preocupa tenho  
 televisão não preciso assistir da janela do  
 vizinho, que muitas vezes fechava as  
 janelas e eu ficava a ver notícias. Vejo as  
 horas Pelo meu relógio, converso e Vejo  
 minha Filho tão distante Pelo computador,  
 coisas que famílias seriam... compatível  
 com vocês de minhas origens e histórias.  
 Para, penso e lembro de tudo como se  
 fosse hoje.

Texto 6 - Versão 2 - Parte 3

Como se comprova com essa reescrita, o texto já apresenta mudanças consideráveis em relação à versão inicial. Comparativamente, nesta versão o aluno já demonstra que buscou atender as solicitações de P2, pois restringiu pontos enumerados na versão inicial e os transformou em texto.

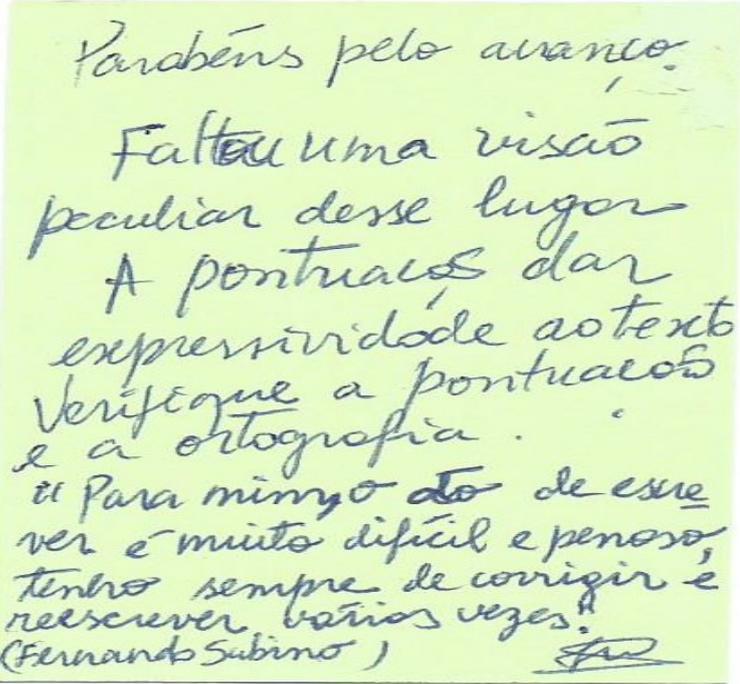
Quanto à paragrafação, esta também foi transformada, apesar de ainda apresentar alguns desvios, o que é comum nessa fase de aprendizado. E, quanto à sugestão atribuída ao título, é claro como ela foi atendida, pois o título criado foi o seguinte “Passando a limpo”.

Apesar das mudanças realizadas ainda serem iniciais, o que fica evidente é que o contato até então estabelecido entre P2 e a aluna tem sido real e dialógico. Como se vê, P2 tem apresentado o cuidado de se aproximar e provocar as melhorias em sua produção e esse contato tem produzido efeitos nítidos.

A imagem a seguir trata-se de um “bilhete” de P2 para sua aluna, sendo este o segundo construído em relação à reescrita anterior.

*Transcrição:*

*Parabéns pelo avanço. Faltou uma visão peculiar desse lugar A pontuação dar expressividade ao texto Verifique a pontuação e a ortografia.  
“Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes” (Fernando Sabino)*



Parabéns pelo avanço.  
Faltou uma visão peculiar desse lugar  
A pontuação dar expressividade ao texto  
Verifique a pontuação e a ortografia.  
“Para mim, o ato de escrever é muito difícil e penoso, tenho sempre de corrigir e reescrever várias vezes.”  
(Fernando Sabino)

A cada intervenção, a aluna promove novas mudanças em seu texto. P2 tem assumido um trabalho determinante durante esse processo. O fato de propor um problema por vez a cada intervenção, sem dúvida, tem contribuído para o melhoramento dos textos da aluna.

Contudo, é sabido o quão dificultoso é a tarefa de corrigir os próprios erros, sejam indicados ou até mesmo comentados por meio do “bilhete”. Reescrever um texto no qual um acento ou uma pontuação já aparece no seu devido lugar é bem diferente de revisar um texto em que aparece uma letra sublinhada ou destacada por qualquer marca que seja.

Por um lado, revisar o texto, pensar unicamente no texto a ser elaborado, bem como produzir um “bilhete” que proponha ao aluno pensar no que produziu é dialogar com esse aluno por escrito, por isso é tão mais fácil para o aluno reescrever um texto ou avaliá-lo a partir de uma correção de caráter resolutivo, pois cabe a este apenas a tarefa de reescrever as soluções dos problemas que já foram apresentados. Por outro lado, contudo, quando essas soluções apresentadas não são acompanhadas de propostas de análises pelo aluno, há um problema de compreensão.

As pesquisas já têm mostrado que escrever não é tarefa simples, mas um trabalho que necessita de dedicação e empenho, e nos casos em análises, tanto do professor quanto dos alunos a dedicação deve ser mútua e contínua.

As versões finais produzidas pela aluna, bem como as intervenções construídas por P2 prosseguem até as etapas finais do certame. P2 continua a estabelecer uma relação didática, dialógica e de aproximação com a aluna, o que tem contribuído, sem dúvida, para o desenvolvimento do trabalho da escrita. Nessa direção, segue mais uma versão reescrita pela aluna, nas fases finais do certame:

✓ Texto 7 – versão final – parte 1(transcrição na página103)

Uma História Passada e o Tempo.

Existem vários momentos de vida... Hoje vivemos no tempo, especificamente no passado. O tempo decorre de forma, no Município de Itapetininga, no Estado de São Paulo, em uma pequena fazenda de campo, rural, chamada Bonfina, no ano de 1931, morando Milton, Maria da Rosa.

Nesse lugar, morava um casal simples, modesto. Os filhos de Maria, com a idade de cerca de 10 anos, eram dois, um menino e uma menina. O menino tinha o nome de João e a menina de Maria. Ambos eram muito inteligentes e curiosos. João gostava de ler e Maria gostava de cantar. Eles tinham muitos amigos e brincavam muito. O tempo passou muito rápido e eles cresceram muito. Hoje, eles são adultos e vivem em uma cidade grande. Mas, eles sempre lembram do tempo que passaram na fazenda de campo. Eles gostam de voltar lá e lembrar das coisas que fizeram lá. Eles também gostam de contar para os filhos sobre o tempo que passaram lá. Eles sabem que o tempo é muito valioso e que eles devem aproveitar cada momento dele. Eles também sabem que o tempo é muito rápido e que eles devem aproveitar cada momento dele. Eles também sabem que o tempo é muito valioso e que eles devem aproveitar cada momento dele.

que tinham a intenção de boquear. No entanto, ninguém apontava para não culpar aquele lugar. A vida aqui era muito tranquila, nesse religio era o tempo. Mas, que tempo, não tinha esses eram os únicos meios de transporte existentes. A locomotiva funcionava a lenha e nela existiam dois comodos sociais: B e B. Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolhedoras. Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros. Porém, todos chegaram aos seus destinos de mesmo jeito.

Se bem me lembro, os costumes populares imperavam. As pessoas se contentavam e trocavam experiências. Sentadas a porta de seus lares. Os meus teltos encostavam, tendas para os mais jovens e des repouso com seus ensinamentos. Brincadeiras de boca de forno, o que é o que é, posta a mel... Era uma interação de idéias, adultos, jovens e crianças todos numa mesma emoção. O que eu diria de clareza coletiva.

Nessa época também as comemorações eram frequentes. A que mais gosto de lembrar é da festa da cona, concurso em que era premiada a pirotecnia que tivesse a maior cona. Ela deveria ser encenada todo mês de dezembro. A usina construída todos os países dos paracaidistas distantes. A eletricidade era garantida. Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão era punido na Boida, local fechado, onde a transgressão recebia um banho de mel durante toda a noite. Podia ser até um engomado em um banho de mel mesmo feito e se era libertado no outro dia, todo lambuzado e na hora de ir para casa, para servir de exemplo.

Ah, se pudesse voltar o tempo... Irão, de volta à tranquilidade nos rúncos deiros sem indícios no rio municipal, principais rio que seria algum dos rios do Estado de São Paulo. A marra no rio nele duas águas eram tão límpidas e transparentes que chegava a contar pedrinhas de casca d'água. Enquanto isso, as mulheres localizam roupas e cantavam músicas que eu, menino imaginava fluiu. Era no sol do dia, se viajava em meios pen- amentes, eu mergulhava nos rios de tanta inspi- ração. Com Senhora e senhoras, momentos e situações de liberdade...

Hoje a modernidade me encanta e também

me disseste. Tudo mudou! o tempo e transporte  
 igual para todos. Temos televisão e assisto repórter-  
 gem sobre a poluição do rio Mundial e nem  
 acredito que isso aconteceu, agora sei dos  
 livros pelo relogio, Jesus e conheço com  
 minha filha que se está tão distante pelo compu-  
 tador. Coisas que jamais seriam possíveis. Fomos  
 e lembramos-me de tudo como se fosse hoje...

Nessa versão, o texto já apresenta uma estrutura mais definida, as palavras foram modificadas, a aluna parece continuar a seguir uma sequência de mudanças singulares, ou seja, a cada reescrita verifica-se que alterações distintas foram produzidas. Sem dúvida, muitas delas foram apontadas por P2 como propostas de reflexão, outras, no entanto, a aluna foi identificando e alterando com certa autonomia que vem sendo adquirida, com confiança que foi sendo construída a cada versão, a cada reescrita e a cada intervenção.

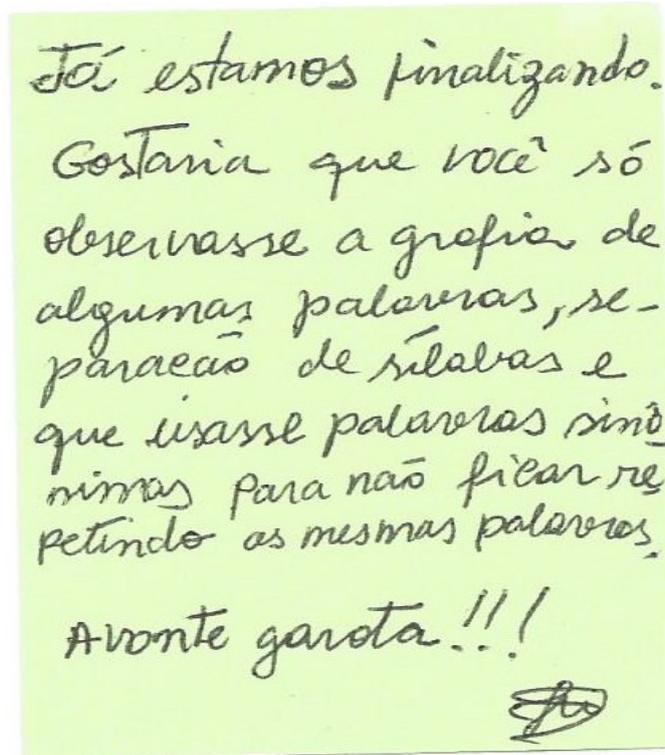
É claro perceber que, em comparação com versão inicial, as ideias estão mais concentradas e interligadas, o título também se transformou desde a sua formulação, além da riqueza de palavras e informações que foram sendo construídas pouco a pouco.

Como se vê, não há dúvida de que o trabalho do docente é fundamental para o sucesso que o aluno venha a ter em um processo de escrita. É claro, contudo, que ele não é o único responsável pelos êxitos desse processo, pois há uma série de fatores essenciais e tão determinantes quanto o papel do professor, como: a leitura, as experiências sociais, culturais, sobretudo, bem como os fatores externos à escola como família e ambientes de convívio. Mas, a função do docente de Língua, em especial, é determinante para o estímulo, a capacitação e o despertar de novos olhares do aluno para a construção de novos mundos, como é o caso da escrita.

A fim de confirmar mais uma vez tais questões, segue a última intervenção de P2 antes da seleção dos alunos finalistas:

*Transcrição:*

*Já estamos finalizando. Gostaria que você só observasse a grafia de algumas palavras, separação de sílabas e que usasse palavras sinônimas para não ficar repetindo as mesmas palavras. Avante garota*



Já estamos finalizando.  
Gostaria que você só observasse a grafia de algumas palavras, separação de sílabas e que usasse palavras sinônimas para não ficar repetindo as mesmas palavras.  
Avante garota!!!

Ora, é possível compreender o cuidado de P2 em relação às produções da aluna. As questões normativas começaram a aparecer, mas de forma secundária, pois como se viu, P1 teve a preocupação inicial de trabalhar o gênero, as ideias e as construções propostas pela aluna em sua primeira versão. A cada detalhe destacado na intervenção, tem-se um olhar particular de como preparar a aluna para o fim do processo quando diz “Já estamos finalizando”, sugestões de atenção à grafia das palavras, separação silábica e a substituição de palavras sinônimas em atenção à semântica e estética textual e, finalmente, o estímulo e encorajamento “Avante garota”, despertando todo o afeto e zelo pelo trabalho desafiador, difícil e contínuo em que se deu todo o processo. Não há dúvida de que P2 atende aos requisitos do exercício de seu ofício.

Ao que parece, a dificuldade que a docente apresenta em encontrar as palavras devidas, bem como os meios para executar possíveis reestruturas nos textos, caminham na mesma direção à facilidade ou a dificuldade que a aluna tem para decifrá-los e reproduzir uma nova versão a partir de tudo que foi destacado e apontado pela docente. Essa aproximação no

processo de ensino é indispensável e determinante, sem dúvida, pois tudo que foi construído ao longo de um processo será executado com melhorias.

Assim, a partir de todas essas discussões, alguns questionamentos nasceram. Será que o fato de P2 ter cursado uma especialização como formação continuada, uma quantidade menor de escolas e de turnos trabalhados e demais características observadas em sua formação não seria um fator que contribuiu para o seu olhar mais cauteloso e pontual em relação às produções as quais entrevi? Além disso, será que não podemos encontrar procedimentos interventivos (tanto mais gerais para toda a turma, quanto momentos mais individuais, em duplas ou em pequenos grupos) para que toda a turma possa reescrever seus textos sob intervenção?

Esses questionamentos nortearam toda a pesquisa, pois formações diversas produzem trabalhos, apesar das mesmas propostas, tão diversos. Em linhas gerais, ocorre que além de todos os desafios que conduzem o professor a executar uma intervenção desta ou daquela forma, de tomar decisões diversas, de adotar critérios distintos e ainda, questionar as razões de caráter objetivo que também permeiam o entorno dessas discussões pedagógicas e linguísticas, o empenho e a capacidade do docente de apontar caminhos, direções e mediações, no processo de escrita é, sem dúvida, determinante para o sucesso que este aluno possa vir a ter com suas produções escritas.

Por isso, apesar de que esses encargos não devem apenas incidir sobre o professor, pois as razões que podem contribuir no processo de ensino e aprendizado são inúmeras (a leitura, os conhecimentos prévios, os fatores sociais, culturais, históricos, dentre outros, além das experiências de vida de cada sujeito). Todavia, é relevante destacar que o papel do docente em interferir nos caminhos que este aluno pode tomar no processo de escrita é indiscutivelmente essencial e, como se viu ao longo das discussões neste trabalho, pode gerar efeitos eficazes e, dentre esses fatores, a formação do docente passa a ser destaque nas ações e orientações trocadas entre cada professora e seus alunos.

Por essas razões, sentiu-se, neste trabalho, o peso das diferenças em relação à formação inicial e continuada de cada professora, pois a destacada relevância desse fator formação incidiu, não apenas nas intervenções apresentadas por cada uma, mas, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem como professoras de língua portuguesa, responsáveis pelo aprimoramento do uso da língua, pela construção da crítica, pela aproximação com a leitura, a escrita e, principalmente, pela formação de seus estudantes como cidadãos pensantes e reflexivos em relação à sociedade exigente a qual vivemos.

## 5 CONCLUSÃO

Diante de todo exposto, tem-se que o mais importante em todos esses procedimentos é perceber o papel indispensável do professor em todo o processo de ensino e aprendizado da língua, não apenas como uma das fontes de conhecimento ou como um formador de opiniões, mas pelo norteamento das instruções do percurso contínuo de construção e reconstrução de sentido no texto do aluno e, sobretudo, na experiência reflexiva que este desenvolveu ao longo do trabalho.

Nessa direção, defende-se aqui a ideia de que o professor deve assumir um papel de construtor; pois muito além da posição de mediador, o processo de desenvolvimento e formação da escrita do aluno exige mediadores que trabalhem juntamente com o aluno, acompanhando as mudanças que devem ser feitas, guiando-o ao melhoramento da primeira versão escrita, a fim de que o texto do seu aluno se torne um novo texto.

Pensar, nesse sentido, é pensar também no processo de ensino da língua como elemento social de comunicação, pois são necessárias dar-lhes a volta toda. Significa que há a necessidade de pensar na língua como um todo, ou seja, o processo de escrita não deve ser visto unicamente como um simples ato de escrever ou como um produto acabado; mas como um processo de compreensão, conhecimento e produção de sentido.

Para tanto, algumas questões relevantes devem ser levadas em conta durante o percurso da escrita, desde as primeiras discussões sobre a problemática do tema ao rabisco do texto do aluno, denominada comumente de rasura, como parte integrante nesse processo.

Por isso, essa relação estabelecida entre as professoras e os alunos em todas as fases do texto produzido são tão importantes. Segundo Calil (2000), tal relação compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, objetiva e homogênea.

Os manuais da Olimpíada de Língua Portuguesa aconselham o professor a intervir no texto do aluno pontuando um tópico por vez, a fim de a cada reescrita, o aluno possa melhorar seu texto pouco a pouco, a partir das observações específicas feitas pelo professor de forma contínua até a versão final do texto do aluno, considerada, portanto, um novo texto.

Essa relação do aluno com a língua, para a produção de sentidos do seu texto foi resultado do trabalho conjunto com o orientador no processo de produção textual. E mais, observar que pontuando uma questão do texto por vez é, sem dúvida, uma grande estratégia de ensino e faz o aluno melhorar seu texto passo a passo, conforme as instruções do professor.

A fim de transformar a prática com as produções de textos e a perspectiva de intervenção didática, é necessário, portanto, assim como argumenta Calil (2000) deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno e desfazer uma concepção de “intervenção” como sinônima de “correção” preocupada, exclusivamente, em evitar o erro ortográfico ou gramatical, mas seguir um propósito que é o avanço da escrita do aluno e construir com este aluno uma sistemática de organização em relação à escrita.

Nessa direção, os manuais da Olimpíada de Língua Portuguesa orientam o professor a intervir nos textos dos alunos; ressaltando que, o texto fará parte do fechamento do projeto.

Em relação às orientações didáticas das produções proposta pela Olimpíada, verificou-se pontos cruciais nas intervenções de cada gênero, de modo que as intervenções são realizadas de formas distintas, pois cada gênero tem suas peculiaridades, formas, estruturas e características.

Assim, a partir das reflexões expostas acerca das orientações das oficinas, podemos concluir que o processo de orientação ao professor encaminhado pela *Olimpíada de Língua Portuguesa* aponta para a necessidade de um trabalho didático sistemático, organizado e planejado. Só assim, a partir de uma sistemática de ensino, pode-se esperar um avanço produtivo na escrita e rescrita de textos pelos alunos.

No entanto, não foi o que observamos, em sua completude, nos trabalhos desenvolvidos por P1, sobretudo, porque o trabalho dela parece não se relacionar nem com a orientações propostas pela OLP, tampouco com uma sistemática de organização didática de sala de aula para trabalhar com a língua, o que pode ser usado como razão para justificar a formação tanto de P1 quanto de P2 em relação ao desempenho de cada uma ao longo das discussões nas produções de seus alunos participantes do concurso.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Musa, 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: Coesão e Coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAGNO, M. *Pesquisa na escola: O que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. São Paulo: Hucitec, 1926.
- BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes: 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Programa de Formação de professores Alfabetizados*. Ministério da Educação. Coletânea de textos. Módulo 2. Brasília: 2001.
- BUSSOLETTI, D.; MOLON, S. I. *Diálogos pela alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky*. 2010.
- CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: Denilda Moura (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL (29-40), 2000.
- CALIL, E. *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas*. São Paulo: Eduel, 2009.
- CALIL, E. *Escutar o invisível: a escritura e a poesia em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ed.UNESP:FUNART, 2008.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. ; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 21. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, J. W (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

JARDIM, J; CARVALHO, W. *Janela da alma*. Disponível em <<http://video.google.com.br/videoplay>>. Acesso em: 1 de out. 2001.

KOCH, I V; ELIAS, V M. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I V; ELIAS, V M. *Leu e Escrever os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto: 2009.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1984

KACH, I. G. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p. 175 – 218.

LUCKESI, C. *Conduta na produção do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PESSOA, F. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguiar, 2005.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, E. *Como corrigir redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

RAYES; FLOWER. *A Cognitive Process Theory of Writing*. 1981

SAVIANI, D. *Educação no Brasil Colônia: Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: 2007.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: ÁTICA, 1986.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHNEUWLY; DOLZ. *Prática de revisão de textos - Interferências do professor*. São Paulo: 2005.

**ANEXOS**

## ANEXO A - TRANSCRIÇÕES

### Texto 1 – versão inicial

A rua onde Eu moro

Eu mim chamo douglas e moro na rua teotonio vilela. Eu gosto muito de mora nessa rua guardo eu chego da Escola. Eu gosto mesmo e di mim senta na porta de casa e conversa com meus amigos e vizizo vizinhos. Mais oque eu gosto mesmo é de jogar uma bolinha na. Rua com meus amigos aqui e muito animado.

Nesse dia 23 de junho vespera de são joão. Teve jogo do Brasil foi ótimo logo cedo eu se minha familia fizemos uma fogueira minha mãe comprou milho fez canjica e Bolo minhas tias Aline e Angelica decoração a frente da nossa porta com mas do Brasil e juninas. A noite colocamos a TV na porta de casa para assistir o jogo do Brasil.

Acendemos a fogueira soltamos fogos e meus primos tios e tias e uns vizinhos sairão para rua e comemoramos juntos

Quando o jogo acabou ai sim começou a festa de são joão com muita dança comidas e animação

Assim foi o meu dia na rua Teotonio Vilela.

### Parte do Texto 2 – Versão inicial

A violência fica tapada no meio de tanta beleza e com as nossas tradições, infelizmente o brasil só ver a Alagoas como uma terra onde a violência é protagonista, mas quem vive aqui sabe de nossas belezas, e quem visita nossa cidade se encanta com tudo de bonito, e de encantador que existe aqui!!!

### Texto 3 – Versão inicial

Redação 3

Crônica: O lugar que eu vivo

Meu lugar

Meu lugar é aqui. tão lindo onde o Sol brilha forte fazendo nossos brilharem e sonharmos com a esperança de um dia ser melhor. Há um tempo era só alegria pelas ruas e sem o medo que existe hoje, lugar que vive marcado pela violência que nos assombra todos os dias.

Mas ainda temos esperança de um lugar melhor, lugar que possamos viver em paz e harmonia. No meu lugar tem assalto? Sim. Tem pessoas sem casas? Também. tem gente sem alimentos? Sim. mas onde não existe isso?

Vivo nesse lugar onde a saúde e educação não esta sendo tratados como prioridade, nossos índios e um dos piores do Brasil, todos querem mudanças.

Esse lugar é um dos mais visitados do nordeste. muitos trabalham o ano todo para curtir sus férias tão esperadas nas melhores praias do Brasil, sentir a brisa no rosto sentado na cadeira de praia em baixo do coqueiro, lendo um bom livro e escutando o canto dos

#### Texto 4 – Versão inicial

O problema tem solução

Em nosso cotidiano vemos pessoas diferentes com sua própria linguagem vivendo em meio ao tráfico e a violência. E isso que todos pensam, numa realidade totalmente diferente.

A cultura própria um povo unido tendo suas dificuldades como todos. tráfico é algo que tem solução. A solução é vemos de maneira diferente com outros objetivos, o problema está na forma pela qual o próprio ser humano é criado, só vira “marginal” quem quer. Se investir mais em educação teremos gerações melhores. Cumpre ao governo melhorar a educação de nosso Brasil.

Ainda convém lembrar que cada pessoa tem uma índole; um bairro de classe média alta não é visto na mídia como um bairro que o tráfico predomina porem vemos muitos filhos de pessoas influentes usando intorpecentes e ninguém vê. A droga e a violência ~~é algo~~ tem que ser vistos com outros “olhos”, pensando numa solução vemos que o problema pode ser resolvido.

O lugar que parece para as pessoas uma comunidade violenta na verdade é um terço de assassinato, a mídia propaga mais violência do que solução, com a educação resolvi todos os que problemas podemos investir em marketing e propagandas para as crianças, como já é feito pelo proerd que ?????? alunos do uso e das consequências ~~de uso~~ das drogas. Nosso país pode mudar cabe a cada um de nós fazemos nossa parte.

#### Texto 5 – Versão inicial

Memoria

Aluna: Vitória Vieira dos Santos

Em 24 de dezembro de 1931 no Povoado de Utinga. No município de Rio largo no Estado de alagoas, em um Pequeno lugar chamado Gameleira, nascia Milton Monteiro da Rosa

Nesse Povoado Foi aonde mim criei

Tudo por aqui é muito calmo. Minha História Vom desse lugar cheio De Belezas

Aos 5 anos Perdi meu Pai Devido sua morte Por Velhice.

Comecei trabalhar muito cedo Vendendo coisas como tapioca, macaxeira, maxixe e Beijú, também ajudava na orta, mas sem largar os Estudos, que no meu tempo eram muitos Rígidos, Tudo era a Base de Respeito, adorava Bem cedo acordar, com o cheirinho de café torrado Em casa, levantava Fazia minhas orações e ia comprimentar minha Família, mim aprontava e ia Pra escola, chegando lá tinhamus que Prestar atenção Se não Prestar, imediatamente Tomaremos Uma Punição Ficar Horas ajoelhado sobre grãos de milho. Servindo de exemplo, Para todo aquele que Estivesse Vendo, não ousasse em apronta uma gracinha ou se não sobre o milho Ficar, mas apesar de minhas Traveçuras. não dominavam sobre mim Sempre Fui um rapaz muito Educado e com muito Respeito.

Poltronas acoxoadas e tudo mais, já a classe B cadeiras de madeiras Pouco confortáveis em 1 dos Vagões Existia um Restaurante com unas mesas e unas cadeiras. Fonecia almoço lanches e jantar, Muitas saudades, coisas Pequenas como Banho de rio, andar de trem, Plantações e ortas que Hoje Em tempos modernos não é nada mais para nos era a alegria do Povo, tudo era cor, Tudo era magia, minha querida Utinga lembro dos meus sonhos inocente, nele seu Antônio Tava Pilotando maria-Fumaça com um sorriso nos dentes que alegria que contagia Seu Antônio nos Saudando com um alegre Bom dia.

Saudades da minha Terra  
Caminhos inventados Por quem não tem  
Pressa de ir-se embora  
Pelos que Vão a Escola  
Pelos que Vão a Usina Trabalha

Pelos que Vão aos canaviais  
 Pelos que deixam a Terra como Eu deixei um dia  
 Pelos que leriam o Brilho no olhar, que um dia Teve o Privilegio de mora nesse lugar  
 Eu sei Tudo mudou não é a mesma coisa o rio a brilha começou a desbotar  
 A alegria começou a desaparecer  
 Desmatamentos e animais em Extinção  
 Só se lembrar da um aperto no coração e Pençar que Esse lugar já foi a maravilhosa Usina  
 Utinga leão  
 mais Uma coisa Eu sei Sempre Vou corregaló  
 Em meu coração.

### **Texto 6 – 2ª versão Vitoria**

#### **Passando a Limpo**

Existem Várias maneiras de Viajar... Hoje Viajarei no tempo, Especialmente no Passado lá no Povoado de Utinga no município de Rio Largo no Estado de Alagoas. Em um pequeno lugar chamado Gameleira nascia Milton Monteiro da Rosa.

Nesse lugar morava um Povo simples, trabalhadores da usina leão, onde as casas eram doadas de acordo com o cargo exercido na empresa. Então, Você já imagina! Tinha ruas para todos os tipos de funcionários os mais ricos recebiam casas mais formosas e maiores com ruas asfaltadas e jardim em frente de casa. Já dos humildes operários as casas eram colada uma nas outras dividindo uma parede só, as ruas eram de barro, não tinham esgoto. Inclusive a minha era uma dessas, as casas eram um só padrão um só modelo por dentro e por fora. Entende? Se você conhecesse minha residência já sabia como era a do vizinho. Mas mesmo com toda simplicidade organizados e limpos. Tínhamos uma horta na frente e cuidávamos de animais, como galinha, ovelhas...

A vida aqui era muito tranquila nosso relógio era o tempo. Alias que tempo! Não tínhamos pressa andávamos a pé a cavalo ou de trem esses eram os únicos meios de transporte a locomotiva funcionava com todo vapor! Moviada a lenha com duas classes: A e B na primeira classe os passageiros que tinham condições iam sentados em bancos acolchoados tudo muito sofisticado e tudo mais. Já a segunda, as cadeiras eram de madeira pouco confortáveis. Mas todos chegavam ao destino do mesmo jeito.

Naquele tempo acordava cedo com o maravilhoso cheirinho de café torrado. Tinha um ritual que gostava que fosse eternizado por todos: rezava pedia bênção aos meus pais e ia para a escola mas no caminho cumprimentava a todos com um bom dia! Eita dia bom! Chegava a escola onde o ensino era bem rígido e tudo era a base do respeito, o que não me agradava era o castigo pois se fizesse uma travessura uma brincadeira de mal gosto a professora imediatamente uma palmada com a régua levaria e sobre o grão de milho ficaria.

Ninguém queria ficar! mas também ninguém aprontava.

Nessa época não tínhamos entretenimento como: computadores, celulares... Nossa maior diversão era nadar no rio Mundaú, principal rio que banha algumas cidades de Alagoas tinham suas águas límpidas e transparente que chegava a brincar de contar pedrinhas no fundo do rio. Enquanto isso as mulheres lavavam roupas e louças cantando músicas que a melodia soava em minha imaginação hora não sabia se viajaria em meus pensamentos ou mergulhava naquele rio de inspiração. Era uma sensação maravilhosa, algo que é indescritível, momentos gostosos de liberdade tão diferente de agora.

Hoje ao tempo que a modernidade me encontra também me preocupa tenho televisão não preciso assistir de janela do vizinho, que muitas vezes fechava as janelas e eu ficava a ver navios. Vejo as horas pelo meu relógio, converso e vejo minha filha tão distante pelo computador, coisas que jamais seriam... compartilho com vocês de minhas origens e histórias.

Paro, penso e lembro de tudo como se fosse hoje.

## Texto 7 – versão final

### Uma História Passada a Limpo

Existem Várias maneiras de Viajar...Hoje Viajarei no tempo, especificamente no Passado lá no arruado de Utinga no Município de Rio Largo, no Estado de Alagoas, em um pequeno local da Zona rural chamado Gameleira. No ano de 1931, nascia Milton Monteiro da Rosa.

Nesse lugar morava um povo simples, trabalhadores de Uma Usina onde as casas eram dadas de acordo com o cargo exercido na Empresa. Então. Você já imagina! Tinha ruas para os endinheirados e para os modestos. Os elitizados recebiam casas grandes e formosas, com jardim na frente e ruas calçadas. Já a moradia dos humildes operários era colada uma nas outras dividindo uma só parede, Com o mesmo modelo. Se Você conhecesse a minha residência não precisaria conhecer a do vizinho. Tinhamos terreno na frente de casa que Plantavamos de tudo que você imaginar: fruta, Verduras, hortaliças... Sem falar dos canaviais e as matas que cercavam esses local. As ruas eram no barro, não tinha esgoto. Inclusive a minha era uma dessas.

Naquele tempo acordávamos cedo com um maravilhoso cheirinho de café torrado. ... tempo que, obedecíamos a um ritual que gostaria que fosse eternizado: resava, pedia a benção aos meus pais e ia Para a escola. Mas , no caminho cumprimentava a todos com Um Bom dia. Eita dia Bom! Chegando a escola cumprimentava a professora, pedia licença e ia fazer a lição, já que o ensino era rígido Tudo a base do respeito. O que não me agradava eram as punições aplicadas aqueles alunos que faziam alguma travessura. A mestra colocava de castigo ajoelhado em grãos de milho e de frente para os colegas, Servindo de referência para aqueles que tinham a intenção de bagunçar. No entanto, ninguém aprontava para não ocupar aquele lugar.

A vida aqui era muito tranquila, nosso relógio era o tempo. Alias, que tempo, não tínhamos Pressa, andávamos a pé, a cavalo ou de trem. Esses eram os únicos meios de transporte acessíveis. A locomotiva funcionava a lenha e nela existi um duas camadas sociais: A e B. Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas. Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros. Porém . todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito.

Se bem me lembro, os costumes populares imperavam. As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentados a porta de seus lares. Os mais velhos contavam causos, lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos. Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel... Era uma interação Só! Idosos, adultos, jovens e crianças todos numa mesma emoção. O que eu diria de diversão coletiva.

Nessa época também as comemorações eram frequente. A que mais gosto de lembrar é da festa da cana, concurso em que era premiado o povoado que trouxesse a maior cana. Ela deveria ser adubada e conservada para esse grande dia. que acontecia todo mês de dezembro. A Usina convidava todas as pessoas dos povoados distantes. A alegria era garantida. Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão era punido na Boida, local fechado, onde o transgressor recebia um banho de Mel durante toda noite. Podia ser até um engomadinho era bodado do mesmo jeito e Só era libertado no outro dia, todo lambuzado e na hora do trem passar, para servir de exemplo.

Ah. Se pudesse voltar o tempo... traria de volta a tranquilidade nas brincadeiras sem malicias no ria mundaú principal rio que banha algumas cidades do Estado de alagoas. Amava nadar nele cujas águas eram tão límpidas e transparente que chegaria a contar pedrinhas ..... d'qua.

Enquanto isso, as mulheres lavavam roupas e cantavam músicas que a minha imaginação fluía. Ora não sabia se viajava em meus pensamentos ou mergulhava no rio de tanta inspiração. Eram Sensações maravilhosas, momentos gostosos de liberdade...

Hoje a modernidade me encanta e também me assusta. Tudo mudou! O trem é transporte igual para todos. Tenho televisão e assisto reportagem sobre a poluição do rio Mundaú e nem acredito que isso aconteceu. Agora sei das horas pelo relógio, Vejo e converso com minha filha que está tão distante pelo computador. Coisas que jamais seriam possíveis...Paro e lembro-me de tudo como se fosse hoje...

**ANEXO B - QUESTIONÁRIOS****Questionário para as professoras que realizaram as intervenções da pesquisa**

Há quanto tempo leciona?

15 anos

Qual a sua formação acadêmica? (Letras? Pedagogia?)

Letras /espanhol

Onde você cursou o ensino superior?

Universidade Tiradentes

Já fez Especialização ou Mestrado ou Doutorado? Qual?

Não

Marque uma das opções. Utiliza o livro didático adotado pela escola:

- a) Todo (X)
- b) Algumas partes
- c) Não utiliza
- d) Utiliza outro livro

Em que se baseia para planejar suas aulas de Língua Portuguesa?

Primeiramente me baseio na necessidade da turma em aprender o conteúdo.  
Em segundo em fazer a diferença como professora de português.

Em quantas escolas trabalha?

Apenas em 1

Em 2 ou mais escolas (X)

Exerce outra profissão além de lecionar?

SIM

NÃO (X)

Em quantos turnos você trabalha?

Apenas 1

2 turnos

Os 3 turnos (x)

**Questionário respondido por P1 (enviado por email)**

Questionário para as professoras que realizaram as intervenções da pesquisa

1. Há quanto tempo leciona?

20 anos

2. Qual a sua formação acadêmica? (Letras? Pedagogia?)

Letras - Português | Inglês

3. Onde você cursou o ensino superior?

na UFAL

4. Já fez Especialização ou Mestrado ou Doutorado? Qual?

Especialização de Ensino / Aprendizagem em Língua Estrangeira  
Especialização em Psicopedagogia.

5. Marque uma das opções. Utiliza o livro didático adotado pela escola:

- a) Todo  
 b) Algumas partes  
 c) Não utiliza  
 d) Utiliza outro livro

6. Em que se baseia para planejar suas aulas de Língua Portuguesa?

Além de utilizar alguns capítulos do livro didático, textos extras de outros livros, reportagens diversas, internet na sala.

7. Em quantas escolas trabalha?

- a) Apenas em 1  
 b) Em 2 ou mais escolas

8. Exerce outra profissão além de lecionar?

- a) SIM  
 b) NÃO

9. Em quantos turnos você trabalha?

- a) Apenas 1  
 b) 2 turnos  
 c) Os 3 horários