

REESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA: EFEITOS DA INTERFERÊNCIA DE UMA PROFESSORA EM PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Regina Lúcia Buarque da Silva (SEE\SEMED\IBESA –AL)
regina_buarque@yahoo.com.br

Quitéria Pereira de Assis (SEE\SEMED\CESMAC-AL)
Quitéria_assis@hotmail.com

Introdução

Neste trabalho, analisamos os efeitos das intervenções de uma professora em textos reescritos por dois alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino de Maceió, AL. Para empreendermos tal análise, consideramos um movimento que leva em conta os processos metafóricos e metonímicos, conforme postulados por Jakobson (1975) e retomados nos estudos de Cláudia Lemos (1997), e à noção de escuta, desenvolvida por Lemos (2002). A partir das intervenções da professora e da “escuta” que os alunos fazem desta, novos sentidos e significados acabam por emergir, mostrando-nos o processo de mudança do aluno da posição de interpretado à posição de intérprete da fala do outro e de sua própria fala, a partir de outra relação com a língua; marcada tanto pelos efeitos da fala do outro — metonimicamente caracterizado por cenas/informações recorrentes — quanto pela singularidade que marca a relação do sujeito com a língua.

1- Revisão de textos na escola

2-

Ao analisarmos textos reescritos por alunos dos anos finais do ensino fundamental esperamos nos deparar com produções que atendam aos critérios convencionais da modalidade escrita, tais como coesão, coerência, acentuação, pontuação e ortografia.

Temos também, a expectativa de que o trabalho com versões de textos escritos pelos alunos na escola produza os efeitos necessários à construção da unidade de sentido nos textos desses alunos.

Nesse sentido, a escola, e mais especificamente, os professores de Língua Portuguesa, acabam por legitimar a escrita como regularização e reservam para o aluno um lugar de sujeito “imaginário” dos textos escolares. Dizemos imaginário porque a própria escola não consegue encontrar os meios eficazes de levar o aluno a produzir textos “bem escritos”, mas, no entanto, os professores continuam “cobrando”, idealizando em seus imaginários, alunos que tenham, que mantenham habilidosamente o “domínio” da língua escrita, fato esse que, conforme veremos no decorrer deste capítulo, é legitimado pelos próprios PCN’s de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998).

Sabemos que a escrita está presente na maioria das práticas sociais dos povos em que penetrou, pois mesmo quem não sabe escrever está constantemente sendo influenciado por ela. Desse modo, é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita para que esta seja capaz de fazer uso desse tipo de linguagem, especialmente em uma sociedade que privilegia tanto essa modalidade.

A escrita faz parte da escola desde os tempos mais remotos, tanto que nos parece impossível imaginar uma sala de aula sem quadro negro — ou branco —

principalmente nos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, por mais que mudem as metodologias, os recursos pedagógicos e/ou tecnológicos, “dar aula” significa, ainda e também, escrever no quadro. E para o aluno, não temos como negar tal evidência, aprender a escrever representa a aquisição de um bem cultural, significando um certo “prestígio” no processo de escolarização.

Em vista do exposto, é que buscamos neste trabalho, perceber em que medida as intervenções feitas pela professora podem levar os alunos a melhorarem seus textos no processo de re-escritura, e mais ainda, que efeitos tais intervenções terão na escrita desses alunos.

Ao intervir no texto do aluno, certamente o professor espera que as interferências/intervenções, feitas na primeira versão do texto, sejam postas em prática, atendidas, “escutadas” no momento de produzir a segunda versão. No entanto, sabemos que nem sempre isso ocorre; nem sempre, no processo de re-escritura as interferências do professor surtem o efeito esperado; pois conforme Aburre (1997, p. 32) “a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos e as indicações/interferências da professora [...] mas trabalham naquilo que por motivos muitos particulares, parece lhes chamar a atenção”.

Neste sentido, buscamos tentar compreender o que permeia o processo de escrita e reescrita de textos na escola e, por que nem sempre há uma “escuta” entre o que o professor solicita e o que aluno escreve nas segundas versões de seus textos.

Para tanto, deixaremos de lado a noção já constituída de uma língua homogênea, universal e previsível; para adotarmos, a partir da perspectiva teórica defendida neste trabalho, uma noção de língua constituída pela falta, marcada pelo equívoco, pelo heterogêneo (MILNER, 1987). Desse modo, consideraremos ambos os sujeitos (aluno e professor) submetidos aos efeitos da língua.

2- A produção e a revisão de textos na escola

Fecundas são as discussões a respeito da produção de textos na escola. Atualmente, um grande número de estudiosos se debruça sobre esta temática. Dentre os quais elencamos: Wanderley Geraldi que destaca que o ensino de português deve privilegiar o trabalho com o texto em sentido amplo. O autor enfatiza ainda que nas aulas de língua portuguesa é o texto que sustenta todo o processo de ensino-aprendizagem, pois “sem o texto não é possível estudá-la (a língua) [...] ninguém aprende sem produzi-los” (GERALDI 1997, p. 13); Raquel Salek Fiad (1997) que afirma que, no processo de produção de um texto, as modificações, os apagamentos, as várias versões, são marcas deste percurso, deixadas pelo escrevente e, (SERAFINI, 1989) que analisa as diversas formas de intervenção didática nos textos dos alunos.

Nesse percurso, percebemos que, independente da concepção adotada, pelo menos em um aspecto, todos comungam da mesma opinião: a construção de um texto é um processo que não se dá de uma hora para outra; requer preparação, condições de produção, revisão e, principalmente, várias versões até que o “produto final” fique “suficientemente bem escrito para o momento” (BRASIL, 1977, p. 53-54) e, neste percurso, a revisão, a reescrita e a **mediação do professor** são indispensáveis.

No entanto, questionamos: como avaliar a mediação do professor no processo de produção textual? De que parâmetros abriremos mão para mensurar os efeitos do trabalho docente? Será o desempenho do professor uma atividade fácil de ser avaliada e/ou mensurada? Teremos como efetivar algum instrumento avaliativo para que

possamos perceber em que medida a mediação, a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno — e, mais especificamente neste caso, no processo de produção textual — dá-se de maneira satisfatória e/ou, obterá os resultados “esperados”? E mais, em que medida a “intenção”, o pensar do professor, traduz-se em ações efetivas? Vejamos o que dizem alguns estudos e o que nos mostram alguns dados — retirados do corpo desta pesquisa — sobre esse assunto.

Avaliar os resultados do trabalho docente não é tarefa fácil, uma vez que, os efeitos da prática educativa não podem ser percebidos ou mensurados em um curto período de tempo, ou mesmo dentro de um prazo predeterminado, pois, tanto o “serviço” ofertado — **ensinar** — quanto o “produto” resultante deste “serviço” — **aprender** — são atividades, são ações, que envolvem sujeitos — professores e alunos, mais especificamente — com todas as suas particularidades, limitações, subjetividades e, nessas relações, muitas vezes nem sempre o bom desempenho do “serviço” garantirá a qualidade do “produto”, ou vice versa; pois há nesse processo uma série de outros fatores — internos e/ ou externas à instituição escolar — que poderão interferir no decorrer desse percurso; decorre daí a dificuldade em conseguirmos avaliar pragmaticamente o trabalho docente.

A esse respeito Tardif (2002, p.133) destaca:

Em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular um juízo claro a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determinada peça o paciente está curado ou ainda está doente, etc. Em outras atividades humanas, porém, e é o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos se entende por muitos anos, e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade.

Objetivando situar melhor o que diz a autora, trouxemos, a título de ilustração, um quadro no qual esta faz uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente. Vejamos:

Quadro IV

	Trabalho na Indústria com Objetos Materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Precisos • Operatório e delimitados • Coerentes • A Curto Prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambíguos • Gerais e Ambiciosos • Heterogêneos • A longo prazo (destaque nosso)
Natureza do Objeto do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Seriado • Homogêneo • Passivo • Determinado • Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Humano • Individual e social • Heterogêneo • Ativo e capaz de oferecer resistência • Comporta uma parcela de indeterminação (liberdade)

		<ul style="list-style-type: none"> • Complexo/ não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais.
--	--	--

(TARDIF, 2002, p.124)

Conforme percebemos no quadro exposto, são muitos os fatores que tornam difícil mensurar e avaliar o trabalho docente, e dentre esses fatores, existe um que, em nosso ponto de vista acaba por gerar um certo “comodismo” no professor, que é a constatação, a percepção, de que o produto de sua ação, de seu trabalho só será perceptível (quando assim o for) a longo prazo.

Tal constatação acaba por legitimar, respaldar, o discurso da maioria dos professores que, isentando-se de qualquer responsabilidade, acaba, na maioria das vezes, a “jogar” no aluno, toda e qualquer culpa pelos objetivos não alcançados; pois a impressão que se tem é que apenas o “produto” está sendo avaliado naquele momento e não também quem prestou o “serviço”. Tal fato pode ser ratificado com um trecho retirado de uma conversa informal que mantivemos com a professora que participou conosco desta pesquisa, conversa essa anotada em nosso diário de campo. Vejamos: **“Tá vendo professora, esses alunos não querem saber de nada hoje em dia. Não leem, não gostam de escrever, olhe pra qui (mostrando o manuscrito) parece até brincadeira, a gente manda escrever, reescrever, e no fim, acabam errando mais na refacção do que na primeira versão. A gente vai fazer o quê, né?”**

Após o “desabafo” da professora, perguntamos o que ela achava disso, por que será que um aluno no 6º ano ainda apresentava tantas dificuldades com a escrita, e mais, por que a versão reescrita apresentava mais problemas — essa ao menos era a opinião da professora — que a primeira versão do texto. Ela então nos disse: **“Porque é desligado mesmo, não presta atenção. Eu também não posso fazer milagre, né; esse é o primeiro ano que ele estuda comigo, tomara que consiga fazer ele melhorar”**.

Como podemos perceber, a fala da professora ratifica a impossibilidade de se mensurar, de se avaliar os resultados do trabalho docente a curto prazo. No entanto, em outro momento, ao passar para nós a primeira versão de um texto produzido por uma aluna do 9º ano, para que providenciássemos a cópia que iríamos usar na pesquisa — texto esse, com diversos problemas de ortografia, pontuação e acentuação — a professora nos diz: **“Veja só, isso parece texto escrito por uma aluna de 8ª série? Noventa por cento das palavras estão escritas erradas. É professora, aqui, só Deus, minha filha”**.

Nesta fala da professora, o que nos chama a atenção é que, a referida aluna já estudara com ela desde o 6º ano, ou seja, no caso anterior como o aluno estava estudando com a professora há apenas alguns meses, ela isenta-se da “culpa”, afirmando que não tem como “fazer milagres”, ao mesmo tempo em que mantém a “esperança” de que ele talvez “melhore” com o passar tempo. No entanto, com relação à aluna do 9º ano, segundo a fala da própria professora, **“só Deus,”** daria jeito. Como percebemos, a professora parece desconsiderar completamente o fato de essa aluna já estar estudando com ela há quatro anos.

Queremos, no entanto, enfatizar que não concebemos a professora como “vilã” nesse processo, uma vez que, conforme destacamos na introdução desse tópico, existe uma série de fatores que podem ter contribuído para que a aluna tenha chegado ao último ano do ao último ano do ensino fundamental apresentando inúmeras dificuldades com o uso da língua escrita. Entretanto, salientamos que, os professores de Língua Portuguesa não podem simplesmente cruzar os braços e entregar “a Deus”, isentando-se de qualquer responsabilidade nesse processo. Pois, corroboramos com Abaurre (1997,

p. 150) quando afirma que: “o que o adulto/**professor faz** e diz **tem repercussão no que o aluno faz, diz e escreve**”. E será esta repercussão, este efeito da interferência docente no texto do aluno, que iremos analisar a partir de agora.

3- O contexto de produção

A atividade proposta pela professora surgiu após algumas aulas trabalhando com a turma o gênero histórias em quadrinhos. A professora nos informou que fora trabalhada toda a estrutura das histórias em quadrinhos. Alguns “gibis” foram trazidos para a sala de aula e lidos pelos alunos e que, por fim, no livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela escola e utilizado pelos alunos do 6º ano, havia um capítulo inteiro que tratava desse gênero. Para proceder a análise, selecionamos um manuscrito em primeira e segunda versão, (versão reescrita), em que buscaremos compreender e/ou apreender as mudanças ocorridas entre as duas versões, a partir da “escuta” que os alunos fizeram das interferências da professora nas primeiras versões de seus textos.

Ao chegar na sala de aula, a professora informa aos alunos que naquele dia iriam construir uma história em quadrinhos, com **temas livres** para, posteriormente, serem expostas no mural da escola. Comunica-lhes ainda que após “corrigir” a primeira versão iria devolver-lhes os textos para que fizessem as modificações necessárias, pois, como os trabalhos seriam expostos no mural, não deveriam conter “erros”.

4- As produções dos alunos - 1ª versão

O Banheiro

1. Mãe: João meu filho venha logo já tamo atrazado*
2. [Placa: “Baheiro”] João: já vo mãe to mijando!
3. Mãe: Meu Deus. Esse minino não tem jeito
4. [Placa: “Baheiro” sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]
5. [Placa: “Baheiro” sem falas]
6. meia hora depois...
Mãe: João isso não é pusivel vo embora, você ta mijando a mais de uma hora e não sai daí.
7. João: Oh, mãe to trancado no banheiro e não consigo sai.

Fim

Segundo Felipeto (2008: p. 89), “nas séries iniciais do processo de escolarização formal, o ensino da escrita assenta-se formalmente sobre aspectos gráficos, fônicos e convenções ortográficas”. A autora destaca ainda que o modo como o professor trabalha a relação do aluno com o texto, irá refletir-se na forma como este mesmo aluno trabalhará com a escrita nos momentos de produzir seus textos.

Diante de um texto como este, o que dizer aos alunos? Que tipo de sugestões e/ou orientações a professora poderia dar-lhes objetivando levá-los a melhorar seu texto? Que postura assumirá a professora no momento de intervir neste texto? Que aspectos deveriam ser priorizados: os formais (ligados à ortografia, pontuação, acentuação) ou os lingüísticos discursivos (relacionados à produção de efeitos de sentido)?

Calil (2000, p. 32), destaca que, na realização da intervenção (que é necessariamente uma interpretação), optar por um aspecto ou outro irá depender tanto de um imaginário constituído em torno do que “faz texto” para o professor, quanto da “escuta” deste professor diante do texto do aluno.

Vejam os então como a professora “escutou” este texto.

5- As interferências da professora

A seguir apresentamos as intervenções feitas por escrito pela professora neste texto. Tais intervenções foram feitas diretamente no corpo do texto, no qual a professora “puxava” setas, dando sugestões, instruções e/ou orientações. Vejamos:

Quadrinho nº 1



Quadrinho nº 2



No Quadrinho nº 1, destaque para as palavras *Tamo* (estamos) e *atrasado* (atrasados). Orientação: “olha a ortografia”.

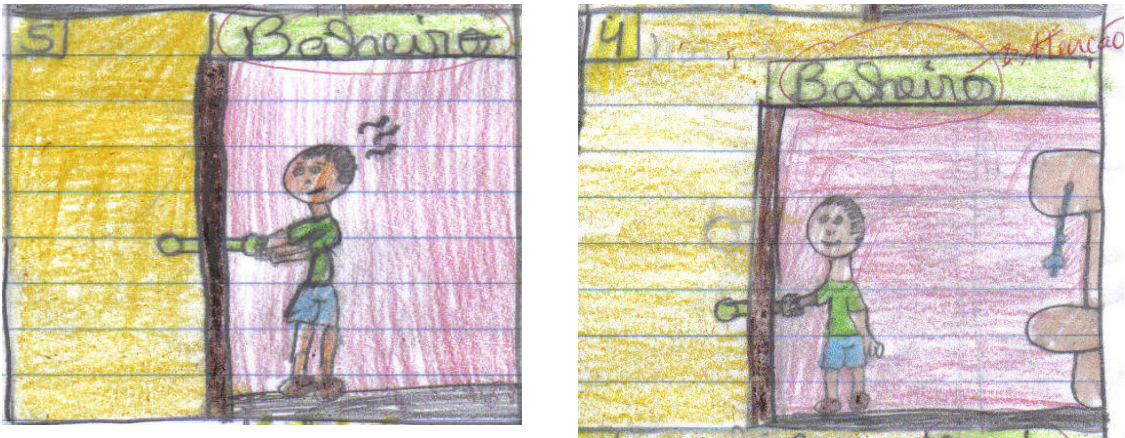
No quadrinho nº 2, destaque para as palavras *Tó* (estou) — apenas sublinhada; sem sugestão; e para a palavra *mijando*, esta circulada e com a seguinte inscrição: “cuidado com o emprego de certas palavras [grifo nosso]”.

Quadrinho nº 3



Destaque para as palavras *minino* (menino), sublinhada — sem sugestões e/ou orientações.

Quadrinhos nº 4 e 5



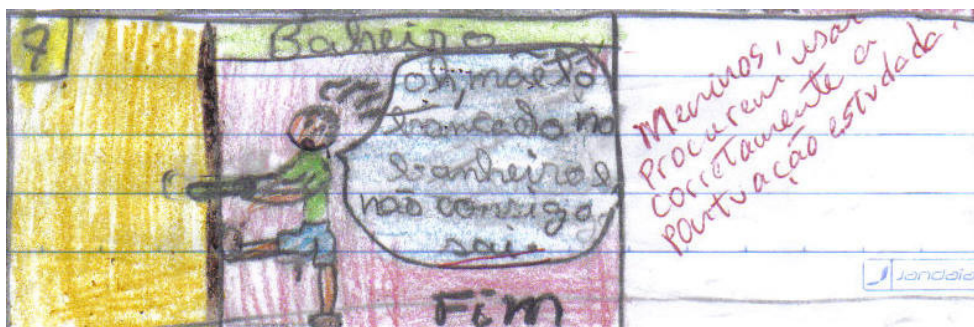
Nos dois quadrinhos acima destaque para a palavra *baheiro* (banheiro) — circulada e com uma seta para cima com a inscrição “atenção”.

Quadrinhos nº 6



No quadrinho nº 6, destaque para as palavras *baheiro* (banheiro), *pusível* (possível) — sublinhadas e, mais uma vez, *mijando* — circulada. Todas sem qualquer tipo de orientação.

Quadrinhos nº 7



E por fim o último quadrinho aparece apenas com a palavra *sai* (sair) — sublinhada, mas também sem apresentar nenhuma sugestão e, no canto direito da folha,

a última orientação da professora “**Meninos, procurem usar corretamente a pontuação estudada** [grifo nosso]”.

Como podemos perceber, a professora centra suas intervenções levando em consideração apenas o caráter normativo da língua, destacando todas as palavras que, segundo sua “escuta”, apresentam algum tipo de “problema”. Conforme vimos no capítulo anterior, Serafini (1989) denomina este tipo de correção de **indicativa**, na qual todos os “erros” são destacados, ficando o aluno com a difícil tarefa de “adivinhar” o que errou, para refazer, reorganizar seu texto.

Segundo Calil (s/d, p.02), estas formas de interferência “evocam no professor a crença de que sua intervenção no texto do aluno irá atuar de modo direto sobre a melhoria ou qualidade do próprio texto, apagando ou minimizando os efeitos da relação do sujeito com aquilo que escreveu”. O autor destaca ainda que esta forma de “ler” o texto indica uma posição imaginária que está significando o que faz texto para o professor. Desta forma, podemos inferir que “fazer texto” para esta professora constitui-se muito mais em seguir à risca às normas da língua — tais como acentuação, pontuação e ortografia — que em desenvolver os aspectos linguísticos discursivos. Ou, nas palavras de Góes (1992), as intervenções limitam-se aos aspectos de superfície, não afetando aspectos de base.

Não queremos defender que buscar levar o aluno a refletir sobre aspectos normativos da língua escrita, como ortografia, pontuação e acentuação, dentre outros, não seja necessário; entretanto, compreendemos que “fazer texto” constitui-se muito mais que um conjunto de enunciados escritos de forma “correta”. Destacamos que aspectos como coesão, coerência, completude dos enunciados e adequação ao gênero proposto, são aspectos que não podem, em hipótese alguma, ser desconsiderados na constituição de um texto.

No entanto, conforme percebemos pelas interferências feitas no texto dos alunos, estes aspectos não foram destacados como positivos, mesmo que se tenham feito presentes; uma vez que, como podemos perceber no manuscrito, a história narrada pela dupla de alunos, mesmo apresentando problemas de ortografia, pontuação e acentuação, não deixa de atender ao solicitado, pois segue uma sequência lógica e apresenta uma linguagem que se adéqua ao gênero proposto; uma vez que, nas histórias em quadrinhos é comum o uso de uma linguagem mais coloquial, e, muitas vezes, termos mais comuns na linguagem oral acabam migrando para este tipo de gênero. O que acabou ocorrendo no texto da dupla de alunos, em expressões como **vo** (linhas 2 e 6), **to** (linhas 2 e 7), **ta** (linha 6) e **tamo** (linha 1).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 77), “o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da **correção** para a **interpretação**; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar”. Neste sentido pensamos que seria necessário, além do destaque dos aspectos que deveriam ser modificados, por apresentarem algum “problema”, que também tivessem sido destacados os aspectos positivos que os alunos conseguiram externar em seu texto.

No entanto, conforme já destacamos, enfatizar estes aspectos ou não, irá depender daquilo que “faz texto” para a professora. E intervenções como: “olha a ortografia”, “cuidado com o uso de certas palavras” e “procurem usar corretamente a pontuação estudada”, nos mostram o que é “fazer texto” para esta professora. E será a partir de agora que buscaremos compreender a “escuta” que os alunos fizeram destas intervenções e os efeitos que tais intervenções causaram na reescrita do texto destes alunos.

6- A “escuta” dos alunos (2ª versão)

Ao entrar na sala de aula a professora solicita que os alunos se sentem com o mesmo parceiro com quem produziram a história em quadrinhos na aula anterior, distribui a primeira versão dos textos para as duplas (alguns alunos reescreveram sozinhos, pois alguns parceiros faltaram nesse dia) e escreve no quadro a seguinte instrução: “Reescreva sua história, observando as sugestões dadas. Leia todas as orientações com atenção e capriche!” Após distribuir os textos, a professora faz uma última recomendação: **É para vocês reescreverem o texto consertando o que foi marcado, não é pra inventar outra história não, tá?”**

Eis a segunda versão do texto de Edmilson e Pedro



6.1-Transcrição do manuscrito- 2ª versão

O Sanitario	
1.	Mãe: João meu filho venha logo já <u>tô atrasada</u>
2.	[Placa: “Sanitario”] João: já <u>vô</u> mãe <u>tô migando!</u>
3.	Mãe: Meu Deus. Esse minino não tem jeito
4.	[Placa: “Sanitario” sem falas (no desenho vemos a figura de João tentando abrir a porta do banheiro)]
5.	[Placa: “Sanitario” sem falas]
6.	meia hora depois... Mãe: João isso <u>já é de mais</u> <u>vo</u> embora, você ta <u>migando</u> a mais de <u>1</u> hora e não sai daí.
7.	João: Oh, mãe <u>tô</u> trancado no sanitario e não consigo <u>abri a porta</u> .
	Fim

Ao analisarmos esta segunda versão do texto, podemos observar que as intervenções da professora, acostadas ao texto dos alunos, apesar de terem provocado uma “escuta” em Edmilson e Pedro, pouco contribuíram para a melhoria dos aspectos formais “esperados” pela professora, uma vez que, na reescrita, a “escuta” dos meninos, acabou deslocando as mudanças, as ressignificações para outros lugares, ou seja, houve escuta, mas uma **escuta não-coincidente** (LEMOS, 2002). Conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro VI

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tamo (linha 1)	Olha a ortografia	tô (linha 1)
vo (linha 2)	Atenção	vô (linha 2)
Baheiro (linha 2)	Atenção	Sanitario (linha 2)
mijando (linha 2)	Cuidado com o uso de certas palavras	migando (linha 2)
...isso não é pusível (linha 6)	Sublinha a palavra pusível	...isso já é de mais (linha 6)

Concordamos com Calil (s/d), quando afirma que “os modos de interferência do professor depende não só daquilo que efetivamente está escrito no texto do aluno e de suas condições de produção, mas também daquilo que o professor e o aluno ‘escutam’ como problema, o que raramente coincide”, (CALIL, s/d, p.03).

Assim, onde a professora “escuta” problemas ortográficos — **tamo** (estamos) e **vo** (vou) — marcando a emergência da oralidade na escrita, os alunos “escutam” problemas de ordem fonológica, acrescentando, em vista desta escuta, o acento circunflexo à forma vo (**vô**) e substituindo tamo por **tô**. Em outro momento do texto, no qual a professora destaca a palavra **baheiro**, esperando provavelmente que houvesse uma mudança ortográfica (banheiro); os alunos “escutam” um problema de ordem lexical, emergindo daí a palavra **sanitario**. Tais eventos nos mostram um aluno — conforme preconiza Lemos (2002) — “dividido entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro”. Dito de outro modo, um aluno dividido entre o que ouve — o dizer do outro/professora — e o que “escuta”, ou ainda,

como interpreta tal dizer. O que acaba por levar ambos os sujeitos, conforme vimos, a **escutas não- coincidentes**.

Em outros trechos do texto reescrito, temos o que Lemos denomina de **impermeabilidade da escuta**, ou seja, não há nenhuma escuta por parte dos alunos do que a professora destaca como possíveis “erros”; não ocorrendo desta forma, nenhuma ressignificação destas palavras no processo de reescritura; conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro VII

1ª versão	Intervenção da professora	2ª versão
tô (linha 2)	Olha a ortografia	tô (linha 2)
minino (linha 3)	Sublinha a palavra	minino (linha 3)
vo (linha 6)	Sublinha a palavra	vo (linha 6)

7- Considerações finais

Encerramos este percurso destacando que tanto as interferências feitas pela professora nos textos dos alunos, quanto a escuta que estes fizeram de tais interferências nos revelaram que, “nesta relação singular que se estabelece entre **escrita e escuta**, ambos os sujeitos envolvidos no processo de produção textual (professora e alunos) sofrem os efeitos da interpretação” (Buarque, 2009); interpretação esta que, muitas vezes, revela os efeitos de uma língua em funcionamento, a que, inconscientemente, estamos o tempo todo submetidos.

Assim, ao intervir nos textos dos alunos, o professor não pode, nem deve, valer-se de práticas homogeneizadoras, ambíguas, e/ou generalizadas, partindo do pressuposto de que todos os alunos “escutarão” suas intervenções da mesma forma, de que seu dizer terá para todos o mesmo efeito de sentido, desconsiderando que, antes de mais nada, existe ali um sujeito que sofre, o tempo todo, os efeitos de uma língua em funcionamento.

Percebemos, nas análises que aqui empreendemos, que as intervenções feitas pela professora não garantiram a melhoria do texto da aluna; ao contrário, tivemos intervenções que pioraram o texto, pois produziram na aluna um movimento restritivo, em que termos e/ou períodos significativos, presentes na primeira versão, foram “apagados”, “silenciados”, suprimidos na versão reescrita. Esse fato se deu em decorrência da tensão provocada entre o que a professora escreveu e o que a aluna escutou, escuta essa que, como vimos, em alguns momentos, levou-a a dar a sua escrita um caminho imprevisível, insuspeitado, singular.

Assim, corroborando com Calil (s/d, p.20) destacamos que, ao pensarmos no trabalho com produção de textos na escola, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa, concebamos essa atividade como um processo que não se dará de uma hora para outra e reservemos, em nossas aulas, um espaço de escritura para que o aluno possa se voltar sobre o seu texto, “escutá-lo”, sofrer os efeitos de sua escuta e de sua escrita, e que as intervenções didáticas sobre os textos dos alunos não incidam apenas sobre os aspectos formais; e mais, que a emergência de algumas “ocorrências singulares” (BUARQUE, 2009) não sejam vistas como falta de atenção, brincadeiras do

aluno ou mesmo como indícios de um não saber, mas, como “pontos heterogêneos em que o sujeito se mostra pela dominância da língua e pelos deslizes dos sentidos”.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABIBISON, M. L. **Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o : o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do ensino Fundamental; Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, Denilda (Org). **Língua e ensino: Dimensões heterogêneas**. Maceió, AL: Edufal, 2000.
- CALIL, E. **A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série**. Mimeo.
- FELIPETO, S. C. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: Eduel, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade [sic] ao equívoco – a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRILLO, S. V. de C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo na interação professor/aluno na revisão de textos**. 1995. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de de afasia. In. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LEMOS, C. G. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna**. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1997.
- LEMOS, C. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: **Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação**. Vol. 1, n. 3. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- LEMOS, C. G. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. São Paulo: DL/IEL/UNICAMP, 2002.
- MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 15. ed. São Paulo, Cultrix, [1916] 1989.