

## PROTOSCOLOS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB OS OLHARES DA TEORIA BAKHTINIANA DO DIALOGISMO

### PROTOSCOLOS DE ESCRITA EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL BAJA LAS MIRADAS DE LA TEORÍA BAKHTINIANA DEL DIALOGISMO

Simone de Sousa NAEDZOLD<sup>1</sup>  
UNEMAT/Campus Sinop  
snaedzold60@gmail.com

Leandra Ines Seganfredo SANTOS<sup>2</sup>  
UNEMAT/Campus Sinop  
leandraines@unemat.br

Albina Pereira de Pinho SILVA<sup>3</sup>  
UNEMAT/Campus Juara  
albina@unemat.br

**RESUMO:** Este texto apresenta os resultados da aplicação de procedimento metodológico protocolos verbais de escrita com estudantes do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Sinop, Mato Grosso. Delineamos como objetivo a possibilidade de o estudante desenvolver e/ou aprimorar capacidades de escrita e refletir sobre elas, ou seja, nos protocolos verbais de escrita, o estudante explica as estratégias que mobilizou para escrever o texto. Este processo possibilita intervenções específicas do professor e promove uma mudança no processo cognitivo e metacognitivo do estudante. Para a tessitura do aporte teórico deste texto, tomamos como referência os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, na interação verbal, na descrição de planejamentos de ações didáticas e dos protocolos verbais de escrita, com a intenção de contribuir, por meio da revisão de alguns referenciais, com discussões, reflexões e análises da produção escrita dos estudantes do ensino fundamental, visando, principalmente, à apropriação e ao aprimoramento de suas capacidades de escrita. Para o desenvolvimento desta pesquisa intervencionista, tomamos de empréstimo alguns pressupostos teórico-metodológicos do método de pesquisa qualitativa, sob o enfoque da etnografia e da pesquisa-ação. Observamos que, quando o planejamento está de acordo com o objetivo desejado, as intervenções do professor nas atividades de produção textual produzem bons resultados. Analisando sua própria escrita, o estudante consegue diagnosticar se o que escreveu é coerente para o seu contexto, se poderia ser diferente, se as palavras estão escritas adequadamente, considerando que essa reflexão é uma prova de que a aprendizagem de muitas capacidades ocorreu. As intervenções específicas, enfocando a escrita de palavras, mostram que os colaboradores não tinham o hábito de refletir sobre suas produções textuais. Em cada questionamento, paravam para pensar e analisar as frases que eles mesmos haviam construído e, deste modo, constatou-se que os protocolos de escrita podem ser excelentes procedimentos metodológicos para o aprimoramento das capacidades escritoras, principalmente.

**Palavras-Chave:** Dialogismo Bakhtiniano. Produção Textual. Protocolo de Escrita.

**RESUMEN:** Este texto presenta los resultados de aplicación del procedimiento metodológico protocolos verbales de escrita con estudiantes de la enseñanza fundamental de una Escuela Estadual de Sinop, Mato Grosso, Brasil. Delineamos como objetivo la posibilidad del estudiante desenvolver y/o mejorar capacidades de escrita y reflexionar sobre ellas, pues, en los protocolos

---

<sup>1</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, Campus da Unemat/Sinop. Agradecemos a CAPES pelo fomento em forma de bolsa para realizar o curso de mestrado.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE), professora de Metodologias de Ensino na UNEMAT/Sinop; Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Letras e professora do Profletras.

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS), professora de Didática na UNEMAT/Juara; Professora do Profletras/Sinop.

verbales de escrita, el estudiante explica que estrategias movilizó para escribir el texto. Este proceso posibilita intervenciones específicas del profesor y promueve un cambio en el proceso cognitivo y metacognitivo del estudiante. Para la tesitura del aporte teórico de este texto, tomamos como referencia los presupuestos del dialogismo bakhtiniano, en la interacción verbal, en los planeamientos de acciones didácticas y en los protocolos verbales de escrita, con la intención de contribuir, por medio de la revisión de algunos referenciales, con discusiones, reflexiones y análisis de la producción escrita de los estudiantes, visando, principalmente, la apropiación y el mejoramiento de sus capacidades de escrita. Para el desenvolvimiento de esta pesquisa intervencionista tomamos de préstamo algunos presupuestos teórico-metodológicos del método de pesquisa cualitativa, bajo el enfoque de la etnografía y de la pesquisa-acción. Observamos que cuando el planeamiento está de acuerdo con el objetivo deseado, las intervenciones del profesor en las actividades de producción textual producen buenos resultados. Analizando su propia escrita, el estudiante consigue diagnosticar si lo que escribió es coherente para su contexto, si podría ser diferente, si las palabras están escritas correctamente, considerando que esa reflexión de ellos es una prueba de que el aprendizaje de muchas capacidades ocurrió. Las intervenciones específicas, enfocando la escrita de palabras, muestran que los colaboradores no tenían el hábito de reflejar sobre sus producciones textuales. En cada cuestionamiento, ellos paraban para pensar y analizar las frases que ellos mismos habían construido y de este modo se constató que los protocolos de escrita pueden ser excelentes procedimientos metodológicos para el desarrollo de capacidades escritoras.

**Palabras Clave:** Dialogismo Bakhtiniano. Producción Textual. Protocolo de Escrita.

## **Introdução**

No ensino fundamental, no Brasil, conta-se com, no mínimo, nove anos de escolaridade. Uma média geral de 60% do total de tempo escolar da educação básica, e, mesmo assim, os resultados mostram descompasso entre o desempenho na aprendizagem das atividades escolares e o desempenho nas avaliações. Não há equilíbrio educacional de aprendizagem entre o que os alunos estudam e o resultado nas provas. Quando as aprendizagens não transparecem nos resultados das avaliações externas, os profissionais buscam alternativas metodológicas para o descompasso.

Nessa busca, os protocolos verbais se apresentam como procedimento metodológico e, quiçá, um dos mais antigos. Nossa proposta, neste texto, é realizar protocolos verbais da escrita. Ou seja, ao invés de o estudante explicar oralmente em voz alta o que leu, ou o que entendeu da leitura, ele fará isso com relação a sua escrita. Trabalhamos uma proposta de desenvolvimiento da escrita passando por quatro etapas que descrevemos posteriormente e, depois da realização do texto escrito pelos estudantes, esses descrevem como realizaram a produção, quais tipos de lembranças, memórias acionaram para desenvolver este texto. Também são questionados quanto às escolhas semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e discursivas usadas.

Esta pesquisa, pautada nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, na interação verbal, na descrição de planejamentos de ações didáticas adequadas e dos protocolos verbais de escrita, pretende contribuir com discussões, reflexões e análises da produção

escrita de estudantes do ensino fundamental, visando, principalmente, à apropriação e ao aprimoramento de suas capacidades de escrita. Esperamos que os estudantes, ao desenvolverem as atividades propostas, façam-nas por meio da interação e do diálogo, numa organização e orientação pedagógicas, de modo que, ao término dessas atividades, conscientizem-se de que o pensar sobre a realização de uma determinada ação evoca conhecimentos construídos anteriormente e os articula com novas modalidades, propiciando o desenvolvimento e/ou aprofundamento de capacidades.

Considerando as dificuldades de escrita de nossos estudantes e, conscientes da responsabilidade como professoras, perguntamo-nos: como proporcionar situações concretas de aprendizagem que resultem em aprimoramento de capacidades de escrita de estudantes? Essa indagação pressupõe perguntar, ainda: como os estudantes do oitavo ano apreendem a escrita ao vivenciarem o processo de produção?

Neste contexto, os objetivos são os de proporcionar estratégias de escrita que promovam o desenvolvimento e/ou aprimoramento de capacidades dos estudantes, como também promover, por meio de protocolos de escrita, momentos de intervenção específicos para os estudantes que apresentam desafios de aprendizagem.

Destacamos, no início, as contribuições da teoria dialógica do círculo de Bakhtin, em seguida realizamos uma explanação das considerações sobre escrita para aprendizagem; expusemos o método e o procedimento metodológico de pesquisa e descrevemos os protocolos de escrita. Analisamos protocolos de escrita construídos e finalizamos com as considerações sobre o assunto.

### **As contribuições da teoria dialógica do círculo de Bakhtin**

Este texto filia-se à teoria enunciativa de Bakhtin, pois entendemos que é na interação, no diálogo, que aprendemos, construímos conhecimento e podemos expressar nossas ideias, intenções e posicionamento dentro dos diversos contextos interacionais, usando muitas formas de enunciados. Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Além disso, afirma (2011, p. 275) que “O enunciado [...] é [...] uma unidade real [...] a qual termina com sua transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou”.

Os escritos de Bakhtin sobre o dialogismo/a interação mostram que nos comunicamos através da língua, seja ela falada ou escrita e que essas produções se dão por meio de gêneros e estes podem ser primários ou simples e secundários ou

complexos. Os falantes da língua organizam seus enunciados, suas falas e de alguma maneira se fazem entender quando conversam, quando trocam informações. Tudo o que são transparece na enunciação. O autor esclarece como se efetiva o uso da língua, ao afirmar que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Entende-se, portanto, que cada falante é único quando profere seus enunciados verbais ou escritos. Seus letramentos<sup>4</sup> emergem no ato enunciativo e deixam transparecer os conhecimentos que o falante possui sobre a temática, o contexto. Neste sentido, compreendemos que, por meio de atividades com uso de protocolos verbais de escrita, proporcionamos aos estudantes momentos de reflexão sobre a constituição enquanto sujeitos sociais integrantes de várias comunidades e, ao mesmo tempo, reflexão metacognitiva sobre seus processos de construção de enunciados; essa intervenção promove maior qualidade neste processo.

Bakhtin (2011, p. 296-297) esclarece que “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso”. Essas afirmações do autor nos levam a refletir que, na interação verbal, os participantes, imersos em um contexto, dialogam e se entendem. Neste processo, esses constroem conhecimentos mediados pelos gêneros do discurso.

Deste modo, na teoria do dialogismo, essas características devem ser consideradas e observadas. Como estamos em um ambiente escolar, vemos que há o entrelaçamento de vários gêneros discursivos acontecendo ao mesmo tempo. Nossos estudantes, imersos nesse ambiente, interagem cotidianamente com esses gêneros e, de modo geral, os propagam em outros ambientes. Essa interação/apropriação pode acontecer de forma intencional, oferecida pelos professores, ou não.

A produção de texto, pelo viés bakhtiniano, acontece de forma dialógica entre o autor, o próprio texto escrito e o leitor. Entre o autor e o próprio texto observamos que acontece um dialogismo interno porque é neste tempo e espaço que ocorre o processo de criação, de costuras, de tessituras, de escolhas gramaticais no âmbito semântico,

---

<sup>4</sup> Entendemos com Magda Soares, na obra *Letramento: um tema em três gêneros* que “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. (2014, p. 44).

principalmente, mas também no sintático, morfológico, fonológico e discursivo. Neste dialogismo interno, é que, muitas vezes, ocorre a intervenção. E entre autor e leitor, dialogismo externo, porque as inferências realizadas pelo leitor para compreender o texto envolve todos esses processos gramaticais descritos. É nessa postura dialógica que o autor interage com a criança, com o jovem ou com o adulto, porque suas escolhas discursivas adequam seus textos ao leitor e esse, ao entender as manobras linguísticas do autor, sente-se privilegiado pela leitura e entendimento do texto.

### **Método e procedimento metodológico de pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, tomamos de empréstimo alguns pressupostos teórico, conceitual e metodológico da pesquisa qualitativa, sob o enfoque da etnografia e da pesquisa-ação. A etnografia é uma abordagem antropológica que, segundo Kozinets (2014, p. 61), “[...] é uma combinação de muitos métodos – muitos dos quais nomeados separadamente, tais como entrevistas criativas, análise de discurso, análise visual e observações – sob uma designação”. O autor acrescenta (*idem, ibidem*) que:

A etnografia se baseia na adaptação ou bricolagem; sua abordagem está continuamente sendo remodelada para satisfazer determinados campos de saber, questões de pesquisa, locais de pesquisa, tempos, preferências do pesquisador, conjuntos de habilidades, inovações metodológicas e grupos culturais.

Marconi e Lakatos (2011, p. 275) acrescentam que “Nos estudos etnográficos, o investigador convive, em grande parte, com as pessoas (objeto de estudo) entrosando-se com elas, vivendo do mesmo modo que elas e atentando com muita responsabilidade”.

Segundo Thiollent (2011, p. 10), “A pesquisa-ação se apresenta como um método de pesquisa inserida em práticas ou ações sociais, educacionais, técnicas, estéticas etc.”. O mesmo autor (2011, p. 7) explicita, ainda, que:

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

A pesquisa-ação é um método qualitativo, pois, segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 272), “Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupo de humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”.

### **Os protocolos de escrita**

Atualmente, muita literatura se encontra referente à leitura, mas esta quantidade diminui quando falamos da escrita. No desenvolvimento desta pesquisa, usamos o conceito de Protocolos Verbais e o adaptamos aos protocolos de escrita.

Magalhães e Machado (2012, p. 47), ao se referirem sobre protocolo, fazem-no sob a perspectiva dos protocolos verbais. As autoras afirmam que “Em linhas gerais, ao usar os protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa”. Neste sentido, Souza e Rodrigues (2008, p. 20), citadas por Magalhães e Machado (2012, p. 48), inferem que “Verbalizar [...] pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana”.

Ericsson e Simon (*apud* SOUZA e RODRIGUES, 2008, p. 15) “[...] sugerem que os protocolos verbais devem refletir as diferenças individuais nos processos de pensamento”. Já Magalhães e Machado (2012, p. 49) afirmam que “A técnica dos protocolos verbais reúne dois processos complexos: a ação de ler e a de verbalizar, o que o funcionamento dos sistemas de memória traz à tona”.

Considerando esse contexto, nosso objetivo é realizar um protocolo de escrita, na qual o estudante seja inserido em um processo de construção de texto, desde o princípio da ideia, acompanhe o processo de desenvolvimento da atividade e por meio dessa vivência escreva um texto sobre o assunto da atividade.

Souza e Rodrigues (2008, p. 2) asseveram, ainda, que “Tornar nosso pensamento explícito por meio da verbalização é, talvez, uma das formas mais antigas de oferecermos aos nossos interlocutores uma pequena imagem de quais são nossas crenças, atitude ou emoções”. Segundo os autores (2008, p. 5), “[...] a técnica de protocolos verbais exige que os sujeitos verbalizem o que lhe vier à cabeça durante a realização de uma determinada atividade cognitiva”.

Neste sentido, o protocolo de escrita vai acontecer de fato, após esta primeira escrita, em que professor e estudante estarão frente a frente discutindo aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos do texto produzido. À medida que o estudante revê sua escrita, o professor faz as intervenções necessárias considerando os processos ortográficos, de coesão e coerência usados, pelo estudante, na construção do texto. O que se espera é que, ao final do processo, os estudantes possam ter uma visão melhor da escrita e que este processo faça que tenham mais capacidade de produzir textos em diferentes contextos e sobre diferentes assuntos. A verbalização escrita ou oral deste processo é que ora nomeamos de protocolos verbais escritos por meio da metacognição.

As estratégias de aprendizagem usadas podem auxiliar no desenvolvimento das atividades. Costa e Boruchovitch (2015, p. 22) conceituam as estratégias de aprendizagem como “[...] processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem os objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa”. As autoras (*idem, ibidem*) esclarecem que, neste processo, “A escrita se configura como fundamental na vida escolar, uma vez que auxilia os alunos a aprender nas diferentes áreas de conhecimento”.

### **Passos didáticos para elaboração do protocolo de escrita**

Nesta pesquisa, para melhor organização seguimos quatro passos: primeiro - análise do contexto; segundo - organização e seleção de fotos pelos estudantes para elaborar telas em *power point*; terceiro - análise e reflexão sobre as telas/fotos selecionadas; e quarto - processo de escrita sobre as características dessas telas/fotos selecionadas pelos estudantes e as intervenções do professor mediador<sup>5</sup>.

### **Produção e análise dos dados gerados na pesquisa intervencionista**

O universo ou *lócus* da pesquisa intervencionista foi a uma Escola Estadual de Sinop, Mato Grosso. Os protocolos apresentados são de estudantes matriculados no período vespertino, no terceiro ciclo, oitavo ano do ensino fundamental em uma situação de produção escrita. Os que selecionamos são de estudantes com quatorze anos.

A produção de dados foi realizada, a princípio, por meio de análise reflexiva registrada em caderno de campo e, posteriormente, com a produção textual sobre a qual serão realizados os protocolos de escrita dos estudantes/sujeitos da pesquisa e também por meio de protocolos de 4 estudantes de forma escrita e de outros 4, gravada e transcrita que farão parte do *corpus* de análise. Na análise dos dados, será verificado como os estudantes usam suas capacidades na hora de produzir um texto.

A escola, no exercício de sua função, organiza atividades que criam oportunidades de produções textuais sobre os mais diversos assuntos e as mais diversas realidades. Guedes e Souza (2007, p. 156) são enfáticos ao afirmar que:

[...] para criar no aluno uma atitude dialógica com relação ao próprio texto, o professor de qualquer área pode começar a refletir sobre a qualidade dialógica do próprio texto; isso quer dizer que ensinar a escrever para produzir conhecimento envolve aprender a escrever para produzir conhecimento.

---

<sup>5</sup> Neste texto, consideramos, com Magalhães e Machado, que professor mediador é aquele que “[...] como par mais competente, faz a mediação para que o outro possa se apropriar de forma mais cooperativa dos conhecimentos que estão sendo abordados” (2012, p. 49).

Nesta perspectiva, os autores (2007, p. 157) esclarecem que “O texto dissertativo não pode ser concebido como forma, mas como discurso, isto é, como inserido num diálogo, que se dá, em primeira instância, entre o autor que o escreve e o texto que vai sendo escrito”. Nossos estudantes precisam ter claro este discurso, entender o processo de criação do texto, argumentar suas teses e defendê-las e, ainda, mostrar que atividades bem planejadas podem promover aprendizagem com qualidade.

Para a organização dos protocolos<sup>6</sup>, usamos a abreviação P para Professora e A e B para os estudantes colaboradores. E, também, para identificar o Protocolo 1, colocamos P1 e o Protocolo 2, P2. Sendo A, menina e B, menino.

### **Protocolos: vivenciando os passos para a produção escrita e refletindo sobre ela**

O propósito deste protocolo foi realizar uma atividade com uso de aparelhos celulares ou máquinas fotográficas com o objetivo de tirar fotos do ambiente da escola. Os protocolos selecionados para análise mostram duas interpretações sobre esse ambiente: a estudante interpretando ambiente com ela inclusa nas fotos, e a segunda apenas a parte de jardins e espaços da escola. Abaixo, os turnos de 3 a 6 do Protocolo 1.

#### **P1- Excerto 1**

- (3) P. E daí, já terminou de construir seu texto?
- (4) A. Ham ham
- (5) P. Como você fez?
- (6) A. Bom, eu tinha combinado com a minha professora e dai a gente saiu da sala e tirou umas fotos minhas e tal e depois a gente analisou elas.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Os turnos de 3 a 6 do Protocolo 1 mostram que esta atividade foi planejada anteriormente, e a Colaboradora A explicita isso ao afirmar “[...] eu tinha combinado com a minha professora [...]”. Essa fala mostra que a aula foi organizada e planejada para o desenvolvimento de uma atividade de escrita.

#### **P1- Excerto 2**

- (7) P. E como você fez esta primeira frase aqui. Lê pra mim.
- (8). A. Eu combinei com a minha professora de sair de sala de aula.
- (9) P. E essa palavra aqui “combinei” como você escreveu ela?
- (10) A. Eu escrevi ela errado, porque eu sabia que era com “m” e coloquei com “n”.
- (11) P. Quando você percebeu? Quando eu falei com você?
- (12) A. Não. Foi quando eu estava escrevendo.
- (13) P. Mas porque você deixou ela com “m” então se você ...

<sup>6</sup> Ao fazer as transcrições dos Protocolos 1 e 2, mantivemos as falas originais tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores.

(14) A. Porque eu não tava com uma borracha por perto.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Após a professora chamar a atenção para uma palavra, a Estudante A quase que simultaneamente percebe o que está diferente e ela mesma, no turno 10, já diz o que precisa ser mudado “Eu escrevi ela errado, porque eu sabia que era com “m” e coloquei com “n””. A interação fez que se avivasse na memória de A as regras de uso de “m” em língua portuguesa. Mas observamos que, na hora de escrever pela primeira vez o texto, não se ateu a essa escrita, mas ao ser questionada, cognitivamente, aciona os conhecimentos que possui e os interrelaciona com o que está analisando.

### **P1- Excerto 3**

(17) P. Ok, e esse “agente” aqui? Você já viu escrito dessa maneira aqui em algum lugar?

(18) A. [A faz sinal com a cabeça que sim].

(19) P. Dessa maneira. Você já viu escrito dessa maneira em algum lugar?

(20) A. Não.

(21) P. Essa palavra aí “agente” escrita dessa maneira que você escreveu, tudo junto, você acha que tá correto. Como você reflete a respeito dela?

(22) A. Agora que você falou eu sei que tá errado.

(23) P. Como você escreveria esta palavra “agente” então?

(24) A. Eu escreveria da maneira correta “a” separado “gente”.

(25) P. Mas essa palavrinha “agente” tudo junto existe na língua portuguesa também?

(26) A. Existe. Só que não neste sentido. Ela significa outra coisa. Por exemplo é ... agente de polícia.

(27) P. Ah, que legal. Olha, você compreendeu bem essa reflexão. Você está correta.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Com relação à palavra “agente”, que a estudante escreveu tudo junto, ao ser questionada observa-se que a princípio ela tem dúvida sobre sua escrita neste contexto; ao refletir sobre o assunto, entende que o que escreveu não está errado, mas inadequado, pois a palavra “agente” com escrita unida existe, porém para outro contexto. Quando o estudante consegue refletir sobre seu processo de escrita, realizando inferências conscientes, está em um estágio de constituição de sujeito escritor, ou dialogismo interno, conforme Bakhtin (2011). No turno, o 25, a professora questiona “Mas essa palavrinha “agente” tudo junto existe na língua portuguesa também?” ao que A responde prontamente no turno 26 “Existe. Só que não neste sentido. Ela significa outra coisa. Por exemplo é ... agente de polícia.” E para não deixar dúvidas de que sabe do que está falando ela complementa com um exemplo, inclusive.

### **P1- Excerto 4**

(30) A. Tiram os fotos de vários ângulos e poses e até que foi divertido.

(31) P. Ok. E essa palavra ai [professora aponta a palavra ângulos]. Lê pra mim do jeito que ela tá

escrita no teu texto. Lê do jeito que ela está escrita.

(32) A. “an” “**gu**” “los”

(33) P. **Angulos**. E como ela seria na língua portuguesa?

(34) A. Ela teria um acento?

(35) P. Ela teria um acento?

(36) A. Eu acho que ela teria um acento [risos] em cima do “a”.

(37) P.. E aí como é que você iria pronunciar ela com um acento em cima do “a”?

(38) A. Daí seria “**ângulos**”.

(40) P. E o que você quer dizer, quando colocou esta palavra neste texto?

(41) A. Eu quis dizer que ela [a professora] não só tirou fotos de mim de frente, mas de lado, de cima.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A falta de acentuação é recorrente nos textos dos estudantes. Desde os anos iniciais, a pronúncia das palavras é uma prática que ocupa muitas horas de atividades dos profissionais pedagogos. Ela se estende pelos primeiros e segundos ciclos. Esta prática de não acentuação se modifica um pouco a partir do final do segundo ciclo ou sexto ano. Talvez pela quantidade de professores ou pela inserção dos estudos de inglês que, de forma geral, não usa acentos, ou por falta de atenção mesmo, o que ocorre é que os estudantes não acentuam de forma frequente as palavras que necessitam. No Excerto 4 acima, por exemplo, a Estudante A se admira ao ser questionada sobre a palavra. O que dá a entender é que, com ou sem acento, a palavra vai ser pronunciada “ângulos”.

### **P1- Excerto 5**

(51) A. Achei interessante minha profe fazer isso comigo. Nós tiramos fotos do ambiente da escola e eu acho que a escola podia ser mais arborizada.

(54) P. E aqui na frente você colocou assim “e” “é” “eu” acho, “i” “ê” “eu” acho. Como você construiu isso?

(55) A. E eu acho que eu esqueci de uma vírgula ali.

(56) P. E onde você colocaria uma vírgula?

(57) A. Depois do “é”. E é, eu acho que a escola podia ser mais arborizada.

(58) P. Então vamos ler de novo a frase para ver como é que fica. “Nós tiramos fotos do ambiente da escola e é, eu acho que a escola podia ser mais arborizada”. Ficou coerente isso, da maneira que eu li pra você? O que que você acha?

(59) A. É que quando eu tava pensando nesta frase ela fico, ela fico coerente.

(60) P. E agora?

(61) A. Mas agora que você tá lendo, ela não tá coerente.

(62) P. Então você acha que a leitura de outra pessoa pode te auxiliar a compreender melhor o que você tá lendo, ou a sua leitura mesmo já te faz esse questionamento, essa reflexão?

(63) A. Não. Eu acho que as outras pessoas me ajudariam a entender melhor.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Nos turnos 51, e de 54 a 65, a Estudante A reflete a respeito da composição de uma frase em que há elementos que fazem que ela perca sua especificidade. E, ao dialogar com a professora, ela se dá conta de que tem algo errado e arrisca: “E eu acho que eu esqueci de uma vírgula ali”. E a professora pergunta: onde a estudante colocaria a vírgula e ela responde: “Depois do “é”” e completa a frase: “É é, eu acho que a escola podia ser mais arborizada”. Quando termina a leitura, desta vez, a Estudante A já estava menos confiante e, ao ser questionado, afirma “É que quando eu tava pensando nesta frase ela ficô, ela ficô coerente”. Então, a professora lê a frase e A responde “Mas agora que você tá lendo, ela não tá coerente”. Neste ponto, a Estudante A conscientiza-se de que compreendeu que está faltando algo para que o sentido fique completo. No entanto, cabe observar, que mesmo tendo escrito “Nós tiramos fotos do ambiente da escola e é eu acho que a escola podia ser mais arborizada”, na hora da leitura, no Turno 51, a coerência aparece naturalmente “Nós tiramos fotos do ambiente da escola...”. Nos excertos analisados de A, nota-se que os protocolos de escrita são muito importantes e a aprendizagem, a reflexão dos estudantes a respeito do que escrevem pode auxiliar na compreensão, interpretação e esclarecimentos de dúvidas.

No Protocolo 2, o colaborador é do sexo masculino. A produção textual foi orientada por planejamentos anteriores e as intervenções realizadas pela pesquisadora.

### **P2 - Excerto 1**

- (3) P. E aí, já terminou de construir seu texto?
- (4) B. Sim
- (5) P. Como você fez pra construir ele? Como você fez pra escrever este texto? Conta pra mim.
- (6) B. Eu e minha professora a gente fez um combinado de fazer uma aula diferente e ela aceitou. Daí no dia seguinte depois do combinado ela emprestou uma câmera que ela tinha trazido e nós e toda a minha turma fomos fora da sala tirar foto da escola. Cada um foi individualmente e voltou pra sala.
- (10) B. Nós analisamos todas as fotos e falamos as nossas análises para o professor (sic).

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Nos Turnos 3 ao 10, percebemos que as etapas anteriores para a produção escrita foram as mesmas do Protocolo 1. A diferença nas ações entre os protocolos é que, no primeiro, as fotos foram da estudante e, no segundo, do ambiente da escola.

### **P2 - Excerto 2**

- (15) P. Lê pra mim.
- (16) B. Cada um da minha turma pegou a máquina fotográfica que a professora emprestou eles e eu tiramos fotos e analisamos. Daí todos disseram o que analisaram para a professora e ela disse que todas as análises são diferentes.
- (17) P. Vamos analisar esta palavra ali [a pesquisadora aponta com o dedo a palavra máquina], que você

escreveu aqui nesta parte do texto. O que que faltou nesta palavra?

(18) B. O acento?

(19) P. Hum, e sem acento eu leria como?

(20) B. (Estudante pensando) Eh,...

(21) P. Oh, se você põe acento fica máquina, se você tira o acento

(22) B. (Estudante pensando)

(23) P. **Maquina**

(24) B. É

(25) P. **Maquina**. Então, seria outra palavra com uma outra pronúncia, certo?

(26) B. Hum Hum

(27) P. Quando você estava escrevendo, você pensou nesta situação ou não, passou direto?

(28) B. Passou direto.

(29) P. Se você fizesse uma releitura sem está comigo, você perceberia que teria um acento ali?

(30) B. Talvez.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Nos Excertos de 15 a 30, observamos uma reflexão sobre a escrita do estudante sobre as fotos e as análises dessas fotos. Escreve a palavra “máquina” sem acento e, ao ser questionado, fica pensando como se não acreditasse que haveria algo estranho ali. É importante verificar a maturidade dos estudantes participantes. E quando a professora questiona “Se você fizesse uma releitura sem está comigo, você perceberia que teria um acento ali?” e a resposta dele ainda é de dúvida: “Talvez”.

#### **P2 - Excerto 4**

(31). P. E essa palavra aqui máquina [professora aponta com o dedo a palavra fotográfica] como que você escreveu?

(32) B. “f” “o” “t” “o” “g” “r” “a” “f” “i” “c” “a”

(33) P. Hum fotográfica. Mas como você lê ela agora? Do jeito que ela está escrita?

(34) B. Fotográfica?

(35) P. Não, o que está faltando nela?

(36) B. Acento.

(37) P. Acento. Então se eu ler dessa maneira que você escreveu aqui vai ficar fotográfica. Não é?

(38) B. Hum hum

(40) P. Lembra que você aprendeu com sua professora que a maioria das palavras da língua portuguesa são paroxítonas elas vão ter a sílaba forte na segunda de trás pra frente

(41) B. Sim

(42) P. Então. E agora para arrumar ela o que é que eu faço? Como eu vou corrigir? De que maneira você corrigiria ela?

(43) B. Colocando acento no “a”.

(44) P. No “a” de....?

(45) B. De “gra”.

- (46) P. Do “gra” de gráfica. É isso mesmo, se eu não tivesse chamado a sua atenção pra essa palavra, se você fosse fazer uma releitura dela, você acha que você perceberia esse acento ou não?
- (47) B. Não.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Nos Excertos de 31 a 45, o diálogo se deu em função da palavra “fotográfica”, pois assim como em “máquina” o estudante lê como se o acento estivesse ali e não se dá conta, a princípio. Com as intervenções da professora, ele começa a verificar a pronúncia das palavras. E depois de um curto diálogo, a professora questiona: “E agora para arrumar ela o que é que eu faço? ...” ao que o Estudante B responde “Colocando acento no “a””. [...] “De “grá””. Em seguida, a pesquisadora faz a seguinte ponderação: “[...] se eu não tivesse chamado a sua atenção pra essa palavra, ...?” e a resposta de B “não”. Percebe-se a importância da intervenção dialógica neste protocolo de escrita, porque quando o estudante inicia este processo de duvidar das palavras, e não de quaisquer palavras, mas das palavras que ele mesmo escreveu, consegue perceber que algo está faltando. Nem sempre vai saber o que é, e por isso vai precisar de alguém que possa fazer intervenções coerentes no sentido de direcioná-lo a uma reflexão.

## **P2 - Excerto 5**

- (54) P. Vamos ver essa palavra aí “analisamos”. “Analisamos” você escreveu com zê (z).
- (55) B. [Pensando]
- (56) P. Lê ela de novo.
- (57) B. Analisamos
- (58) P. Analisamos. Tem som de zê (z) ali?
- (59) B. Tem.
- (76) P. “Analisaram para a professora e ela disse que todas as “análises””. Vamos ver essa palavra. Você já viu esta palavra escrita em algum lugar “análises”?
- (77) B. Eu não lembro, mas eu acho que sim.
- (78) P. Nos livros... Você lê livros? Você lê livros?
- (79) B. Sim
- (80) P. Você lê o livro didático? O Livro didático que o professor passa pra você de história, geografia, matemática?
- (81) B. Sim
- (82) P. Você já viu alguma vez escrito essas palavras, essa palavra específica “análises”.
- (83) B. Eu não lembro.
- (84) P. Quando o professor pede pra você analisar um texto, como ele fala? Faça a análise ou faça a análise?
- (85). B. Análise.
- (86). P. Repete pra mim como ele fala?
- (87). B. Análise.

- (88) P. Análises. E porque você colocou análises aqui?
- (89). B. Porque não lembrava.
- (90). P. Não lembrava. Essa palavra ai você já usou outras vezes ou você está usando agora para construir este texto para a professora?
- (91). B. Eu acho que eu já usei outras vezes.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Já nos Excertos de 54 a 59 e de 76 a 91, os questionamentos giram em torno das palavras “anlizamos” e “anlisações”. “Anlizamos” em função de o estudante escrever com “z” e “anlisações”, porque criou esta palavra por aproximação.

Na língua portuguesa, as regras de escrita das palavras nem sempre são claras e as exceções muitas vezes fazem confundir ainda mais. De forma geral, o Estudante B, ao produzir seu texto, explicita essas possibilidades de escrita. Ao escrever “anlizamos” com zê (z), percebemos a influência da fonética na construção da palavra escrita. O Estudante B sabe que tem som de “z”, identifica-o na pronúncia a palavra, mas ainda não internalizou as regras. Em diálogo, identifica as diferenças entre pronúncia/som e escrita, porém troca as letras. A troca ocorreu todas as vezes que B usou a palavra.

A pesquisadora busca caminhos que estão diretamente ligados ao cotidiano do estudante, para que ele possa se auxiliar ao interpretar suas próprias palavras e B, ao ser questionado se já teria visto a palavra “anlisações” em algum livro ou na fala de algum professor, ele responde que “Eu não lembro, mas eu acho que sim”. O que aparenta é que a palavra “análise” não fazia parte do vocabulário do estudante e que a palavra “anlisações” fazia tanto sentido que não precisava de outra.

Esses dois protocolos de escrita mostram que os estudantes precisam de intervenção específica com relação à produção textual, visto que possuem dificuldades que podem ser sanadas com intervenções simples e pontuais e outras com um trabalho mais longo. Os conceitos de dialogismo interno e externo da teoria dialógica do círculo de Bakhtin são usados a todo instante, à medida que os estudantes constroem seus enunciados, que são relativamente estáveis, porque se modificam a cada leitura. Essa interação promove e provoca reflexões que auxiliam na construção de capacidades de leitura, escrita e compreensão tanto da pesquisadora quanto dos estudantes.

### **Considerações finais**

Neste texto, observamos que protocolos verbais da escrita, quando planejados com coerência, oferecem aos estudantes o auxílio para que os estudantes construam seus

conhecimentos e os relacionem às mais diversas situações de comunicação. Quando o planejamento está de acordo com o objetivo desejado, as intervenções do professor nas atividades de produção textual produzem bons resultados.

Fazendo uma análise comparativa entre os protocolos verbais de leitura e o de escrita, percebemos que quando o estudante lê o que não escreveu, não há um domínio, uma fluência e um entendimento nem do texto e nem das palavras de forma integral; e, por outro lado, quando lê o que escreveu, não tem dúvidas nos sentidos e na coerência do texto como um todo. Analisando sua própria escrita, consegue diagnosticar se o que escreveu é coerente para o seu contexto, se as palavras estão escritas corretamente. Considerando que os estudantes desta pesquisa estão finalizando o ensino fundamental, essa reflexão deles é uma prova de que a aprendizagem de muitas capacidades ocorreu.

Com relação às intervenções específicas quanto à escrita de palavras, notamos que os colaboradores não tinham o hábito de refletir sobre suas produções textuais. Em cada questionamento, paravam para pensar e analisar as frases que haviam construído.

Durante todo o processo de desenvolvimento dos protocolos de escrita, percebemos que os conhecimentos, os diversos letramentos emergem no ato enunciativo e deste modo os conhecimentos que o falante possui sobre a temática, o contexto, transparecem. Com o uso de protocolos verbais de escrita, propiciamos aos estudantes momentos de reflexão sobre seu próprio ler e escrever, sobre suas vivências e saberes e, por ter a possibilidade de pensar de modo metacognitivo suas próprias atitudes no ato de escrita e leitura dessa escrita, o estudante compreende que, independente do assunto, sempre o enunciado poderá ser outro, ser diferente.

Assim, entendemos que os objetivos foram alcançados, pois proporcionamos estratégias de escrita visando ao aprimoramento de capacidades dos estudantes do ensino fundamental e que os protocolos de escrita se constituem em excelentes procedimentos metodológicos e são fontes potenciais às intervenções pedagógicas que buscam melhorias nos processos de apropriação da leitura e escrita (letramento).

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, Evely. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. **Psicologia da Educação**. n. 41, 2º sem. 2015. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752015000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200002). Acesso em: 28 mar. 2017.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCONI, A.; LAKATOS, E. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: Edusc, 2008. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos\\_Em\\_Psicolin/Artigos/Protocolos%20verbais\\_uma%20metodologia%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20de%20proc..pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/Protocolos%20verbais_uma%20metodologia%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20de%20proc..pdf). Acesso em: 28 mar. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.